

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE 2004



AVANT-PROPOS

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales des politiques d'éducation car cela leur permet de mieux cerner des politiques efficaces qui contribuent à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante. Dans la volonté de faire progresser le travail de l'OCDE dans ce domaine et dans le but de mieux répondre aux besoins des citoyens et des gouvernements en la matière, la Direction de l'éducation de l'OCDE consacre un effort considérable à la préparation et à l'analyse d'indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale et publiés chaque année dans *Regards sur l'Éducation*. Ces indicateurs permettent aux gouvernements de considérer le système éducatif de leur pays à la lumière des performances d'autres pays. Complétés par les comptes rendus des politiques de l'éducation que l'OCDE publie pour chaque pays, ces indicateurs visent à guider les pouvoirs publics dans leurs efforts de réforme et dans le suivi de celles-ci.

Regards sur l'Éducation répond aux besoins d'un vaste éventail d'utilisateurs : les pouvoirs publics cherchant à en tirer des enseignements politiques, mais aussi un public plus large, souhaitant suivre les progrès de son pays en matière de formation d'élèves et d'étudiants de classe internationale, sans oublier les chercheurs en quête de données pour mener des analyses plus approfondies. L'édition 2004 de *Regards sur l'Éducation* attache une attention particulière à la qualité des résultats de l'éducation, aux leviers politiques et aux circonstances qui conditionnent ces résultats ainsi qu'aux diverses formes de rendement privé et social générées par les investissements dans l'éducation.

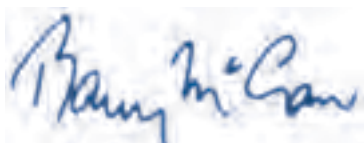
La publication est le résultat d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays membres de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au programme des indicateurs de l'éducation de l'OCDE (INES) et le Secrétariat de l'OCDE. La Division des indicateurs et des analyses de l'éducation s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité d'Andreas Schleicher et en collaboration avec Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Michael Davidson, Catherine Duchêne, Stéphane Guillot, Jean-Luc Heller, Alistair Nolan et Karine Tremblay. Manuela de Sousa et Annette Panzera ont apporté l'assistance statistique. Le secrétariat a été assuré par Grainne Harrington. L'élaboration de cet ouvrage a été dirigée par les Coordinateurs nationaux INES des pays membres et facilitée par le soutien financier et matériel des trois pays responsables de la coordination des Réseaux INES – les États-Unis, les Pays-Bas et la Suède. Par ailleurs, le travail nécessaire à cette publication a pu bénéficier d'une donation provenant du *National Center for Education Statistics* (NCES) des États-Unis. La traduction en français a été réalisée par la société cApStAn. Les noms des membres des différents organismes et experts individuels qui ont contribué à cet ouvrage en particulier et aux indicateurs de l'OCDE en général sont cités à la fin du volume.

Si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, il faudra encore un travail considérable pour mieux mettre en adéquation des besoins politiques diversifiés avec les meilleures données disponibles. La poursuite de ce programme de travail passera par de nombreux défis à relever et de bons compromis à trouver. Tout d'abord, les indicateurs doivent aborder des questions sur l'éducation qui comptent parmi les priorités des politiques nationales et pour lesquelles une base de comparaison à l'échelle internationale peut apporter une valeur ajoutée importante à ce qui peut être accompli en tant qu'évaluations et analyses nationales. Ensuite, les indicateurs doivent être présentés sous une forme aussi comparable que possible tout en laissant ressortir les spécificités nationales afin de refléter les différences historiques, systémiques

et culturelles entre pays. Troisièmement, la présentation des indicateurs doit être directe mais assez détaillée pour éviter de simplifier outre mesure des réalités éducatives complexes. Enfin, il y a un souhait partagé de limiter le plus possible le jeu d'indicateurs pour autant qu'il demeure suffisamment étoffé pour servir de base de travail aux décideurs politiques de pays dont les enjeux éducatifs sont différents.

L'OCDE continuera de relever ces défis avec détermination, non seulement en développant des indicateurs dans des domaines où l'élaboration de données est faisable et prometteuse, mais également en étendant la recherche à des domaines pour lesquels le besoin d'investissement dans le travail conceptuel demeure considérable.

Ce rapport est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Barry McGaw', is positioned above the typed name.

Barry McGaw
Directeur de l'Éducation
OCDE

TABLE DES MATIÈRES

Indicateur
dans l'édition
de 2003

Avant-propos	3	
Résumé et points clés	11	
Introduction : Les indicateurs et leur structure	27	
Guide du lecteur	39	
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	43	
Indicateur A1 : Niveau de formation de la population adulte	45	
Tableau A1.1. Niveau de formation de la population adulte		
Tableau A1.1a. Niveau de formation des hommes		
Tableau A1.1b. Niveau de formation des femmes		
Tableau A1.2. Effectifs de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, secondaire et tertiaire		
Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte	56	A1
Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires		
Tableau A2.2. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire		
Tableau A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		
Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	66	A2
Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire		
Tableau A3.2. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire		
Tableau A3.3. Population ayant atteint une formation tertiaire		
Tableau A3.4a. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans		
Tableau A3.4b. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans		
Tableau A3.4c. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans, par sexe		
Indicateur A4 : Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études	86	A3
Tableau A4.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études		
Tableau A4.2. Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation tertiaire et le domaine d'études		
Indicateur A5 : Tendances des performances en lecture des élèves de 4^e année	94	
Tableau A5.1. Évolution des performances en compréhension de l'écrit		
Tableau A5.2. Évolution des différences entre les sexes en matière de performances en compréhension de l'écrit		
Tableau A5.3. Évolution des performances en compréhension de l'écrit, par sous-échelle		
Indicateur A6 : Compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans	104	A5
Tableau A6.1. Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit		
Tableau A6.2. Variation des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit		
Tableau A6.3. Performance moyenne des élèves de 4 ^e année et des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit		

Indicateur A7 :	Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans	117	A6
Tableau A7.1.	Variation des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique		
Tableau A7.2.	Variation des performances des élèves de 15 ans en culture scientifique		
Indicateur A8 :	L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école – sentiment d'appartenance et participation	126	
Tableau A8.1.	Scores moyens pour deux indices d'engagement des élèves à l'égard de l'école		
Tableau A8.2.	Proportion d'élèves présentant un faible sentiment d'appartenance et une faible participation		
Indicateur A9 :	Différences de performance entre les sexes	140	A11
Tableau A9.1.	Attentes professionnelles à l'âge de 30 ans des élèves de 15 ans, selon le sexe		
Tableau A9.2.	Performance des élèves de 4 ^e année, selon le sexe		
Tableau A9.3.	Performance des élèves de 15 ans, selon le sexe		
Tableau A9.4.	Connaissances civiques des jeunes de 14 ans, selon le sexe		
Tableau A9.5.	Différences entre les filles et les garçons de 15 ans en matière d'apprentissage autorégulé		
Indicateur A10 :	Taux d'activité selon le niveau de formation	157	A12
Tableau A10.1a.	Taux d'emploi et niveau de formation		
Tableau A10.1b.	Ratio de chômeurs et niveau de formation		
Tableau A10.1c.	Ratio de la population en inactivité et niveau de formation		
Tableau A10.2a.	Évolution du taux d'emploi par niveau de formation		
Tableau A10.2b.	Évolution du ratio de chômeurs par niveau de formation		
Tableau A10.2c.	Évolution du ratio de la population en inactivité par niveau de formation		
Indicateur A11 :	Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus.....	176	A14
Tableau A11.1a.	Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail		
Tableau A11.1b.	Écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes		
Tableau A11.2.	Évolution des revenus relatifs : population adulte		
Tableau A11.2a.	Évolution des revenus relatifs : hommes		
Tableau A11.2b.	Évolution des revenus relatifs : femmes		
Tableau A11.3.	Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes		
Tableau A11.4.	Taux de rendement interne privé pour un individu titulaire d'un diplôme du premier cycle du secondaire qui obtient un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		
Tableau A11.5.	Taux de rendement interne privé pour un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire qui obtient un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau		
Tableau A11.6.	Taux de rendement interne social pour un individu titulaire d'un diplôme du premier cycle du secondaire qui obtient un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		
Tableau A11.7.	Taux de rendement interne social pour un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire qui obtient un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau		
Indicateur A12 :	Le rendement de l'éducation – liens entre le capital humain et la croissance économique.....	196	A15

Chapitre B: Les ressources financières et humaines investies

Chapitre B: Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation.....	209	
Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant.....	212	B1
Tableau B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant		
Tableau B1.2. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, en proportion du PIB par habitant		
Tableau B1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires		
Tableau B1.4. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement comparée aux effectifs d'élèves/étudiants inscrits à chaque niveau d'enseignement		
Tableau B1.5. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement		
Tableau B1.6. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant et du revenu national, selon le niveau d'enseignement		
Indicateur B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	238	B2
Tableau B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		
Tableau B2.2. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement		
Indicateur B3 : Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement	251	B3
Tableau B3.1. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus		
Tableau B3.2a. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement		
Tableau B3.2b. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire		
Tableau B3.3. Répartition des dépenses publiques totales d'éducation		
Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation	264	B4
Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation		
Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages	270	B5
Tableau B5.1. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		
Tableau B5.2. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, au niveau de l'enseignement tertiaire		
Indicateur B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	280	B6
Tableau B6.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB		
Tableau B6.2. Dépenses annuelles par étudiant au titre de l'enseignement, des services auxiliaires et de la R&D		
Tableau B6.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement		

Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression.....		291	
Indicateur C1 :	Espérance et taux de scolarisation	293	C1
Tableau C1.1.	Espérance de scolarisation		
Tableau C1.2.	Taux de scolarisation		
Tableau C1.3.	Caractéristiques de la transition à 15, 16, 17, 18, 19 et 20 ans		
Indicateur C2 :	Accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, et scolarisation dans l'enseignement secondaire	303	C2
Tableau C2.1.	Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge		
Tableau C2.2.	Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire et indice de variation des effectifs scolarisés au niveau tertiaire		
Tableau C2.3.	Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation		
Tableau C2.4.	Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation		
Tableau C2.5.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire		
Indicateur C3 :	Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	317	C3
Tableau C3.1.	Échange d'étudiants dans l'enseignement tertiaire		
Tableau C3.2.	Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine		
Tableau C3.3.	Citoyens inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil		
Tableau C3.4.	Distribution des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau et le type d'enseignement		
Tableau C3.5.	Distribution des étudiants étrangers selon le domaine d'études		
Tableau C3.6.	Évolution du nombre d'étudiants étrangers inscrits hors de leur pays d'origine		
Indicateur C4 :	Formation et emploi des jeunes.....	340	A13 + C4
Tableau C4.1a.	Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans		
Tableau C4.1b.	Variation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans		
Tableau C4.2.	Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.2a.	Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.2b.	Pourcentage de jeunes femmes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.3.	Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale		
Tableau C4.4.	Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.4a.	Variation du pourcentage des jeunes hommes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.4b.	Variation du pourcentage des jeunes femmes en formation et en dehors de la formation		
Indicateur C5 :	La situation des jeunes peu qualifiés	371	C5
Tableau C5.1.	Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe		
Tableau C5.2.	Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, par lieu de naissance		
Tableau C5.3.	Pourcentage des jeunes âgés de 20 à 24 ans peu qualifiés, inactifs et n'ayant jamais occupé un emploi, selon le sexe		

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire 381

Indicateur D1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	383	D1
Tableau D1.1. Nombre d'heures d'instruction obligatoire et non obligatoire dans les établissements publics		
Tableau D1.2a. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 9 à 11 ans		
Tableau D1.2b. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans		
Indicateur D2 : Taille des classes et nombre d'élèves/étudiants par enseignant..	397	D2
Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement		
Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement		
Tableau D2.3. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement		
Indicateur D3 : Le salaire des enseignants	411	D5
Tableau D3.1. Salaire des enseignants		
Tableau D3.2a. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.2b. Ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.2c. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.2d. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.3. Évolution des salaires des enseignants		
Indicateur D4 : Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants	433	D6
Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants		
Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an		
Indicateur D5 : Les politiques d'admission, d'orientation et de groupement des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire	443	
Tableau D5.1. Politiques d'admission et d'orientation des élèves du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement		
Tableau D5.2. Indices de politiques d'admission et d'orientation liées aux résultats des élèves		
Tableau D5.3. Fréquence d'utilisation de divers critères pour grouper les élèves au sein d'établissements du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement		
Tableau D5.4. Indice des politiques de groupement sélectif d'élèves au sein des établissements, d'après les chefs d'établissement		

Indicateur D6 : La prise de décision dans les systèmes éducatifs	459
Tableau D6.1. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public	
Tableau D6.2. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par domaine de décision	
Tableau D6.3. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode de décision	
Tableau D6.4. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode et domaine de décision	
Tableau D6.5. Niveaux d'administration auxquels les différents types de décisions concernant les programmes scolaires sont prises dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public	
Tableau D6.6. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public	
Annexe 1 : Caractéristiques des systèmes éducatifs	477
Tableau X1.1a. Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire	
Tableau X1.1b. Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire	
Tableau X1.1c. Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire	
Tableau X1.2. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs	
Tableau X1.3. Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	
Annexe 2 : Statistiques de référence	485
Tableau X2.1. Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique	
Tableau X2.2. Statistiques de référence utilisées pour le calcul des indicateurs financiers (2001)	
Tableau X2.3. Statistiques de référence utilisées pour le calcul des indicateurs financiers (1995)	
Tableau X2.4a. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, par niveau d'éducation	
Tableau X2.4b. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques	493
Liste des participants à cette publication	494
Autres publications de l'OCDE	498

RÉSUMÉ ET POINTS CLÉS

L'évolution des conditions économiques et sociales a progressivement conféré à l'éducation un rôle de premier plan dans la réussite des individus et des nations. S'il est déjà bien établi qu'une lutte efficace contre le chômage et les bas salaires doit se focaliser sur la valorisation du capital humain, des éléments probants démontrent que cette valorisation constitue également un facteur déterminant de la croissance économique. En outre, de nombreux éléments donnent à penser qu'elle est corrélée à une série de progrès non économiques, dont notamment des progrès en matière de santé et un accroissement du bien-être.

Ces progrès ont stimulé une forte augmentation de la participation à une gamme de plus en plus large d'activités de formation, à tout âge, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte et au-delà. Dans cette période d'expansion et de diversification de la demande de formation, le défi posé aux pouvoirs publics consiste à investir des ressources avec efficacité pour proposer des formations qui correspondent à des besoins réels et dynamiques.

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2004 présente une vaste collection d'indicateurs actualisés et comparables sur le rendement des systèmes éducatifs. Ces indicateurs mesurent l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ils rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Voici un aperçu des principales observations présentées dans cette publication :

Les résultats de l'apprentissage

- Dans les pays de l'OCDE, le **niveau de formation de la population adulte** correspond à 11.8 années d'études, une moyenne calculée en fonction de la durée des programmes d'études actuels. Dans les 18 pays qui se situent au-dessus de la moyenne, le nombre moyen d'années d'études est compris entre 11.8 et 13.8 années. Le nombre moyen d'années d'études des 12 autres pays varie davantage et l'ampleur de cette variation est supérieure à quatre ans, le plus faible étant de 7.4 ans et le plus élevé 11.8 ans (voir le tableau A1.1).
- Dans 17 des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de **diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire** dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme dépasse 70 %. En Allemagne, au Danemark, au Japon, en Norvège, en Pologne et en Suisse, cette proportion est égale ou supérieure à 90 %. Le défi consiste maintenant à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec le risque d'exclusion sociale que cela implique (voir le tableau A2.1).
- Il ressort de la comparaison des niveaux de formation des groupes de population âgés de 25 à 34 ans et de 45 à 54 ans que la proportion de ceux qui sont **diplômés du deuxième cycle du secondaire** augmente dans presque tous les pays de l'OCDE, et à un rythme soutenu dans plusieurs pays : elle est comprise entre 70 et 95 % chez les plus jeunes dans deux tiers des pays. De

La durée de scolarisation dans les pays de l'OCDE

Qualification de base pour réussir à s'insérer dans la vie active

Qualifications de haut niveau dans l'enseignement tertiaire

plus, de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard (voir le tableau A2.2).

- En moyenne, dans les 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 32 % de la population ayant l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire **terminent avec succès une formation tertiaire de type A**, à l'université ou dans un autre établissement d'enseignement. Cette proportion varie entre moins de 20 % en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Suisse et plus de 40 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Pologne (voir le tableau A3.1).
- L'indicateur du niveau de formation montre une hausse du nombre d'adultes ayant des qualifications de niveau tertiaire. Toutefois, la plus grande part de cette augmentation s'explique par une progression très significative du taux d'obtention de diplômes tertiaires dans un nombre de pays relativement restreint (voir le tableau A3.4).
- En moyenne, un tiers des étudiants des pays de l'OCDE **abandonnent leurs études** avant d'avoir obtenu leur premier diplôme de niveau tertiaire (voir le tableau A3.2).
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un peu moins d'un tiers des **titulaires** d'un diplôme universitaire ou équivalent a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce. Ensuite, le **domaine des sciences** (ingénierie, production et construction, sciences de la vie, sciences physiques et agriculture, mathématiques et informatique, mais sans inclure la santé et le secteur social) est le plus prisé : environ un diplômé sur quatre a suivi des études scientifiques (voir le tableau A4.1).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, dans le domaine des sciences humaines, des arts, de l'enseignement, de la santé et du secteur social, plus de deux tiers des étudiants qui obtiennent un diplôme universitaire ou équivalent sont des **femmes**. Cependant, moins d'un tiers des diplômés en mathématiques et en informatique et moins d'un cinquième des diplômés dans le domaine de l'ingénierie, la production et la construction sont des femmes (voir le tableau A4.2).
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le **taux d'obtention d'un diplôme** universitaire ou équivalent des **femmes** est égal ou supérieur à celui des hommes, mais ceux-ci restent plus susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat (voir le tableau A4.2).
- Dans une étude comparative portant sur neuf pays, quatre pays (la Grèce, la Hongrie, l'Islande et la Slovaquie) affichent, entre 1991 et 2001, une progression statistiquement significative des **performances en lecture des élèves de 4^e année**. L'augmentation varie de 16 points en Hongrie à 41 points en Grèce. À l'inverse, la Suède a enregistré une baisse de ses résultats pendant cette période, passant de 513 points en 1991 à 498 points en 2001 (voir le tableau A5.1).

La qualité des résultats de l'apprentissage dans l'enseignement primaire

- En Hongrie, la moyenne nationale a augmenté sous l'effet de l'amélioration des résultats des élèves situés dans le **quartile supérieur de performance**. Par contre, en Suède, la baisse des résultats de ces élèves a contribué au recul des performances moyennes des élèves (voir le tableau A5.1).
- Les résultats de 1991 indiquent que les **scores des filles sont supérieurs à ceux des garçons** dans les neuf pays. En 2001, les filles restent en tête dans la plupart des pays, mais il n'existe plus d'écart mesurable en Italie et Islande (voir le tableau A5.2).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des jeunes de **15 ans** atteignent le **niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit**, qui comprend notamment l'évaluation d'informations et l'élaboration d'hypothèses, l'application de connaissances spécialisées et le recours à des notions inattendues. Toutefois, ce pourcentage varie entre 19 % en Finlande et en Nouvelle-Zélande et moins de 1 % au Mexique. Une moyenne de 12 % des jeunes de 15 ans n'a acquis que les **compétences les plus fondamentales, correspondant au niveau 1**, et 6 % n'atteignent même pas ce niveau (voir le tableau A6.1).
- C'est au Japon que les élèves de **15 ans** obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de **culture mathématique**, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande, les deux autres pays en tête du classement. Sur l'échelle de **culture scientifique**, ce sont les élèves de Corée et du Japon qui réalisent la meilleure performance moyenne (voir les tableaux A7.1 et A7.2).
- Il existe d'importantes différences entre les scores moyens des pays de l'OCDE, mais la **variation de la performance entre les élèves de 15 ans au sein de chaque pays** est nettement plus grande. Toutefois, un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités de performances. Au contraire, la performance moyenne de cinq des pays présentant les disparités les plus faibles sur l'échelle de culture mathématique, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est significativement supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE. Quatre d'entre eux (le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon) se classent même parmi les six pays qui affichent les meilleures performances en culture mathématique (voir le tableau A7.1).
- En 4^e année déjà, les filles obtiennent, en moyenne, des **compétences en lecture** significativement supérieures à celles des garçons. À l'âge de 15 ans, **l'écart de performance entre les sexes** tend à être considérable en compréhension de l'écrit (voir les tableaux A9.2 et A9.3).
- En **mathématiques**, les garçons de 15 ans ont en règle générale un léger avantage sur les filles dans la plupart des pays, alors qu'en sciences, les **écarts entre les sexes** sont moins marqués et plus variables (voir le tableau A9.2).
- En **connaissances civiques**, on observe peu de différences entre les sexes chez les jeunes de 14 ans (voir le tableau A9.4).

La qualité des résultats de l'apprentissage vers la fin des études secondaires

Différences entre les sexes dans les résultats d'apprentissage et les attitudes des élèves

Participation et engagement des élèves à l'égard de l'école

- Les filles semblent nourrir de plus hautes **ambitions professionnelles** que les garçons, mais les aspirations professionnelles des deux sexes varient beaucoup selon les pays (voir le tableau A9.1).
- Dans près de la moitié des pays, **l'apprentissage en collaboration** est plus prisé par les filles que par les garçons, tandis que dans la plupart des pays, **l'apprentissage compétitif** attire davantage les garçons que les filles (voir le tableau A9.5b).
- En moyenne, près d'un quart des élèves **de 15 ans** expriment des points de vue négatifs à propos de leur **sentiment d'appartenance** à l'école, et un sur cinq en moyenne déclare avoir manqué l'école, être arrivé en retard ou avoir sauté des cours récemment (voir le graphique A8.1).
- En Autriche, en Suède et en Suisse, le **sentiment d'appartenance** est particulièrement affirmé, alors qu'en Belgique, en Corée, au Japon, en Pologne et en République tchèque, il est inférieur à la moyenne (voir le tableau A8.1).
- Dans la plupart des pays, la proportion d'élèves ayant un faible **sentiment d'appartenance** varie significativement selon les établissements. La participation des élèves varie de façon encore plus importante entre les établissements (indicateur A8).
- Au niveau des élèves pris individuellement, la **relation entre la participation et le sentiment d'appartenance** est faible, ce qui donne à penser que de nombreux élèves continuent de fréquenter l'école assidûment même si leur sentiment d'appartenance est faible, et inversement (voir le graphique A8.3).
- En revanche, au niveau des établissements, le **sentiment d'appartenance et la participation** des élèves vont de pair. Ces deux variables sont étroitement **liées à la performance des établissements**, ce qui suggère que les établissements dont le degré d'engagement est élevé tendent à afficher des résultats scolaires supérieurs (voir le graphique A8.3).
- L'analyse révèle en particulier qu'une proportion considérable d'élèves relativement « **forts** » affirment n'avoir qu'un **faible sentiment d'appartenance** (voir le graphique A8.4).

Impact favorable de la formation sur l'emploi

- Le **taux d'emploi** augmente avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement plus élevé que celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Chez les hommes, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement prononcés entre ceux qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau (voir le tableau A10.1a).
- Le **taux d'emploi des femmes** ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est particulièrement bas. Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A dépasse 75 % dans tous les pays, sauf quatre, mais reste partout inférieur à ceux des hommes (voir le tableau A10.1a).

- **L'écart de taux d'emploi entre hommes et femmes** diminue avec l'élévation du niveau de formation. Cet écart est de 23 points de pourcentage aux niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire contre 11 points chez les individus qui ont les niveaux de formation les plus élevés (voir le tableau A10.1a).
- Il existe un lien positif entre **niveau de formation et revenu**. Dans de nombreux pays, le deuxième cycle du secondaire constitue un seuil au-delà duquel les études supplémentaires procurent un avantage salarial particulièrement important. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés du niveau tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre le deuxième et le premier cycle du secondaire ou un niveau inférieur (voir le tableau A11.1a).
- **Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires** représentent en général entre 60 et 90 % de ceux des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (voir le tableau A11.1a).
- À niveau de formation égal, **les femmes continuent à gagner moins que les hommes** (voir le tableau A11.1b).
- Il ressort d'analyses – basées sur les scores de compétence – qui ont été réalisées récemment dans 14 pays de l'OCDE, que le **capital humain** a des **effets** positifs significatifs sur la **croissance** (indicateur A12).
- L'augmentation du stock de **capital humain** a pour effet non seulement d'augmenter la productivité du travail, mais également de stimuler le progrès technologique (indicateur A12).
- **L'augmentation du PIB par habitant** s'explique pour moitié au moins par l'accroissement de la **productivité du travail** dans la plupart des pays de l'OCDE pendant la période allant de 1990 à 2000 (voir le graphique A12.1).
- Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'augmenter le niveau de formation moyen d'une année d'études supplémentaire augmente la production par habitant entre 3 et 6 % (indicateur A12).

Avantage individuel en termes de revenus

Éducation, productivité du travail et croissance économique

Les moyens financiers investis dans l'éducation

- Les pays de l'OCDE **dépensent** en moyenne 4 819 dollars ÉU **par an et par élève de l'enseignement primaire**, 6 688 dollars ÉU **par an et par élève du secondaire** et 12 319 dollars ÉU **par an et par étudiant du tertiaire**, mais ces moyennes masquent de grandes différences entre pays. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2.2 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire (voir le tableau B1.1).
- À l'exclusion des dépenses en recherche et développement, les **dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement tertiaire**

Dépenses par élève/étudiant

s'élèvent en moyenne 7 203 dollars ÉU. Elles sont inférieures ou égales à 4 000 dollars ÉU en Grèce, au Mexique, en Pologne et en Turquie, mais dépassent 8 000 dollars ÉU en Australie, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède (voir le tableau B1.1).

- Dans certains pays de l'OCDE, le **coût global par étudiant des études tertiaires** reste fort élevé, malgré des dépenses annuelles par étudiant peu importantes, car ces études sont longues (voir le tableau B1.3).
- Des dépenses plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des **services d'éducation** de moindre **qualité**. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières principales (indicateurs A6 et B1).
- Le rapport entre **la part des dépenses** investies dans le **tertiaire** et **la part des effectifs** qui y sont inscrits varie de façon significative. En moyenne, dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les établissements tertiaires absorbent 24 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, alors qu'ils n'accueillent que 14 % des élèves/étudiants (voir le tableau B1.4).
- **Entre 1995 et 2001**, les **dépenses** par étudiant dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de 29 % ou plus en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en Turquie, alors que dans l'enseignement tertiaire, elles n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs (voir le tableau B1.5).
- Dans sept des 22 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les **dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire**, exprimées en dollars ÉU, ont diminué entre **1995 et 2001**, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période (voir le tableau B1.6).
- Les pays de l'OCDE consacrent 6.2 % de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement (voir le tableau B2.1a).
- Dans 17 des 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les **dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement** ont augmenté en termes réels de plus de 5 % entre **1995 et 2001**. Contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 1990, la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale (voir les tableaux B2.1a et B2.2).
- Le Canada, la Corée et les États-Unis affectent plus de 2 % de leur PIB à **l'enseignement tertiaire** (voir le tableau B2.1b).

*Part relative des
ressources nationales
investie dans l'éducation*

- **Les établissements d'enseignement demeurent essentiellement financés par des fonds publics** : 88 % des ressources allouées aux établissements proviennent directement de sources publiques. Cependant, la **part des fonds privés** est considérable en Corée (où elle représente 43 % du total des dépenses), aux États-Unis (près d'un tiers du total des dépenses), en Australie et au Japon (près d'un quart du total des dépenses) (voir le tableau B3.1).

Provenance publique et privée du financement de l'éducation
- Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les **pouvoirs publics prennent en charge** la plupart des **coûts de l'enseignement primaire et secondaire** mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement de ces niveaux, dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves issus de familles modestes (voir le tableau B3.2a).
- La part des fonds de **sources privées** tend à être beaucoup plus importante dans les **établissements d'enseignement tertiaire** que dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire. Au niveau tertiaire, la proportion des fonds privés – qui comprend toutefois les versements privés subventionnés par des sources publiques – est inférieure à 4 % au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais dépasse les 75 % en Corée (voir le tableau B3.2b).
- Dans un tiers des pays (l'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède), 10 % ou plus des **dépenses des établissements tertiaires sont couvertes par des entités privées, autres que les ménages** (voir le tableau B3.2b).
- Les **tendances observées dans les proportions de fonds publics et de fonds privés dans les dépenses d'éducation** aux divers niveaux d'enseignement sont contrastées, avec certains pays qui se tournent plutôt vers le financement public alors que d'autres s'orientent davantage vers le financement privé. Dans la plupart des pays qui ont assisté à une hausse des dépenses privées, le niveau réel de dépenses publiques n'a pas été revu à la baisse pour autant (voir les tableaux B2.2, B3.2a et B3.2b).
- En moyenne, **les pays de l'OCDE affectent 12.7 % de leurs dépenses publiques totales au financement** des établissements d'enseignement. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays, de moins de 10 % en Allemagne, au Luxembourg, en République slovaque et en République tchèque à 24 % au Mexique (voir le tableau B4.1).

La part des dépenses publiques consacrée à l'éducation
- Le **financement public de l'éducation** est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE où les pouvoirs publics ne s'engagent guère dans d'autres secteurs (voir le tableau B4.1).
- Les **dépenses publiques d'éducation** ont eu tendance à progresser plus rapidement que **les dépenses totales**, mais plus lentement que le PIB. C'est au Danemark, au Mexique et en Suède que la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales a le plus augmenté entre 1995 et 2001 (voir le tableau B4.1).

La nature et l'importance des aides publiques aux ménages

- **Les aides publiques aux étudiants et aux ménages** concernent essentiellement l'enseignement tertiaire (voir les tableaux B5.1 et B5.2).
- En moyenne, 17 % des **dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire** sont consacrés au **soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées**. En Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les aides publiques représentent au moins 30 % du budget public de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).
- Les **aides publiques** revêtent une importance particulière dans les systèmes où les étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études (indicateur B5).
- Les **prêts d'études subventionnés** sont courants dans les pays où le taux de scolarisation est élevé dans l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une liberté considérable quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois (voir le tableau B5.2).

Répartition des dépenses par catégorie de ressources

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est consacré à **la recherche et au développement (R&D) dans les établissements d'enseignement tertiaire**. Les écarts importants observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les différences considérables enregistrées dans les dépenses par étudiant de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B6.1).
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les **dépenses de fonctionnement** représentent en moyenne 92 % des dépenses totales dans les niveaux d'enseignement inférieurs au tertiaire. Dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre, 70 % au moins des dépenses de fonctionnement à ces niveaux d'enseignement sont consacrées à la **rémunération des personnels** (voir le tableau B6.3).

Accès à l'éducation, participation et progression

Espérance de scolarisation

- Dans 24 pays de l'OCDE sur 27, la **scolarisation institutionnelle** dure en moyenne entre 16 et 20 ans. Les écarts constatés entre les pays tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau C1.1).
- Entre 1995 et 2002, **l'espérance de scolarisation** a augmenté dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données comparables (voir le tableau C1.1).
- Dans la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 % des **enfants âgés de 3 à 4 ans** sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires. Et, à la sortie du système scolaire, un jeune âgé de 17 ans peut espérer passer 2.7 ans en moyenne dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau C1.2).

- Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les **femmes** que chez les **hommes**, de 0.7 année en moyenne (voir le tableau C1.1).
- Aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, un jeune sur deux **entreprendra des études de niveau universitaire ou équivalent** au cours de sa vie (voir le tableau C2.1). *Accès à l'enseignement tertiaire*
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un **jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2.7 ans dans l'enseignement tertiaire**, dont deux ans à temps plein. En Corée, aux États-Unis et en Finlande, les étudiants peuvent escompter suivre quelque quatre années d'études tertiaires à temps plein ou à temps partiel (voir le tableau C2.2).
- À l'exception de l'Autriche et de la France, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement **de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2002** (voir le tableau C2.2).
- **La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics**, mais dans certains pays de l'OCDE, tels la Belgique, la Corée, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ce sont des établissements gérés par le secteur privé qui accueillent la majorité des étudiants (voir le tableau C2.3).
- En 2002, **1.90 million d'étudiants étaient scolarisés en dehors de leur pays d'origine**, au sein des pays de l'OCDE et des pays partenaires, ce qui représente une augmentation de la mobilité totale des étudiants de 15 % par rapport à l'année précédente (voir le tableau C3.6). *L'internationalisation de l'enseignement tertiaire*
- Cinq pays (l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni) accueillent près de 73 % de l'ensemble des **étudiants étrangers scolarisés dans un pays de l'OCDE** (voir le graphique C3.2).
- En valeur absolue, les étudiants d'Allemagne, de Corée, de France, de Grèce, du Japon et de Turquie constituent la **proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays Membres de l'OCDE** au sein des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Les étudiants originaires d'Asie du Sud-Est, de Chine et d'Inde représentent la proportion la plus importante **d'étudiants étrangers originaires de pays partenaires** au sein des pays de l'OCDE et des pays partenaires (voir le tableau C3.2).
- En valeur relative, le **pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE** varie de moins de 1 % à près de 18 % (en Australie et en Suisse). Proportionnellement au nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire, les pays qui accueillent les effectifs les plus importants d'étudiants étrangers sont l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, la France, le Royaume-Uni et la Suisse (voir le tableau C3.1).
- En Espagne, en Finlande et en Suisse, plus d'un **étudiant étranger** sur six suit un **programme très théorique de recherche de haut niveau** (voir le tableau C3.4).

*La transition de l'école
au monde du travail*

- Quant aux **domaines d'études**, 30 % au moins des **étudiants étrangers** optent pour des formations en sciences ou en ingénierie en Allemagne, en Australie, en Finlande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse (voir le tableau C3.5).
- En moyenne, tous pays confondus, **un jeune âgé de 15 ans en 2002 peut espérer rester scolarisé dans le système éducatif** un peu moins de six ans et demi. Dans 17 des 28 pays considérés, la fourchette est comprise entre un peu de moins de six ans et sept ans et demi (voir le tableau C4.1a).
- En plus de son espérance de scolarisation, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer – sur les 15 années à venir – 6.4 ans en tant **qu'actif occupé**, 0.8 an au **chômage** et 1.3 an en **dehors du marché du travail**. C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre (voir le tableau C4.1a).
- Dans 23 des 27 pays de l'OCDE, **le taux de scolarisation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la tranche d'âge des 20-24 ans**. Les hommes âgés de 20 à 24 ans ont plus de chance d'avoir un emploi. La proportion de jeunes de 20 à 24 ans qui ne suivent pas d'études varie de 50 à 70 % dans la plupart des pays de l'OCDE (voir le tableau C4.2a).
- Dans certains pays, l'entrée dans la vie active intervient souvent après les études, alors que dans d'autres, il est fréquent qu'études et emploi soient simultanés. Les **programmes emploi-études**, assez répandus dans certains pays européens, constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Dans d'autres pays en revanche, emploi et formation initiale sont rarement concomitants (voir le graphique C4.4).
- La **proportion des 20-24 ans qui ne sont pas en formation et n'ont pas de diplôme du deuxième cycle du secondaire** est inférieure à 10 % dans seulement huit pays de l'OCDE sur 27. Dans 11 autres pays, ces jeunes « à risque » représentent entre 10 et 18 % de leur tranche d'âge et dans les huit pays de l'OCDE restants, cette proportion dépasse 20 % (voir le tableau C5.1).
- Le pourcentage d'hommes âgés de 20 à 24 ans et tombant dans ce **groupe « à risque »** est supérieur au pourcentage de femmes dans la même situation dans 19 pays de l'OCDE sur 27, notamment en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal. La tendance inverse se vérifie au Danemark, au Luxembourg et en Turquie (voir le tableau C5.1).

L'environnement d'apprentissage et l'organisation des établissements d'enseignement

*Nombre d'heures
d'instruction que
reçoivent les élèves*

- En moyenne, les élèves reçoivent 6 868 **heures d'instruction** au total entre 7 et 14 ans : 1 576 heures de cours entre 7 et 8 ans, 2 510 heures entre 9 et 11 ans et 2 782 heures entre 12 et 14 ans (voir le tableau D1.1).
- Dans les pays de l'OCDE, le **programme de cours obligatoire** des élèves âgés de 7 à 8 ans représente en moyenne 752 heures par an. Le **temps d'ins-**

truction prévu pour les élèves qui se situent dans cette tranche d'âge est de 788 heures par an en salle de classe. La moyenne est plus élevée pour les élèves âgés de 9 à 11 ans qui passent près de 50 heures par an de plus en classe, ainsi que pour les 12-14 ans qui passent près de 100 heures par an de plus en classe que les 9-11 ans. Toutefois, ces nombres d'heures varient significativement d'un pays à l'autre (voir le tableau D1.1).

- **L'enseignement de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des sciences** absorbe près de 50 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 41 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours qui est consacrée à l'enseignement obligatoire de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 9 à 11 ans varie énormément selon les pays : de 12 % au Portugal à 31 % en République slovaque (voir le tableau D1.2).
- Les résultats scolaires des élèves sont le **critère d'admission le plus souvent utilisé dans les établissements du deuxième cycle du secondaire**, même s'il existe de fortes disparités entre les pays à cet égard. En Finlande, en Hongrie et en Norvège, plus de 80 % des élèves fréquentent des établissements qui se basent toujours sur les **résultats scolaires** des élèves pour décider de leur admission, alors que cette proportion est inférieure à 10 % en Espagne (voir le tableau D5.1).
- Les autres critères les plus souvent appliqués dans **les politiques d'admission** sont la mesure dans laquelle un élève doit suivre et est intéressé par un programme donné et son lieu de résidence (voir le tableau D5.1).
- Le critère le plus souvent appliqué pour **regrouper les élèves** est leur **choix** d'une matière ou d'un programme déterminé. En moyenne, 73 % environ des élèves fréquentent des établissements qui se basent toujours sur ce critère. En revanche, au Mexique, près de la moitié des élèves sont inscrits dans des établissements qui n'appliquent jamais ce critère. En deuxième position dans ce classement selon la fréquence d'utilisation des critères vient le regroupement des élèves dicté par le souci de constituer des classes offrant **un profil hétérogène d'aptitude** et, en troisième position, le regroupement des élèves ayant plus ou moins **le même âge** (voir le tableau D5.3).
- Par rapport à la moyenne internationale, les établissements se montrent plus **sélectifs dans leur politique d'admission et de regroupement** des élèves dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande et en Italie. À l'autre extrême, en Espagne et en Suède, les établissements sont moins sélectifs que ne le sont en moyenne les établissements des autres pays dans leur politique d'admission et ont aussi tendance à appliquer plus rarement des politiques de groupement sélectif (voir le graphique D5.3).
- Dans l'enseignement primaire, la **taille moyenne d'une classe** est de 22 élèves, mais elle varie de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg (voir le tableau D2.1).

Politiques d'admission dans les établissements du 2e cycle du secondaire

Taille des classes et nombres d'élèves / étudiants par enseignant

- Le **nombre d'élèves par classe** augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le **nombre d'élèves / étudiants par enseignant** tend à diminuer aux niveaux supérieurs sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction (voir le tableau D2.1).
- Le **personnel enseignant et non enseignant** employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire représente moins de 81 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie (voir le tableau D2.3).

Salaires des enseignants

- En **milieu de carrière**, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent une **rémunération** qui varie de moins de 10 000 dollars ÉU en République slovaque à 40 000 dollars ÉU ou plus en Allemagne, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, au Japon et en Suisse (voir le tableau D3.1).
- Le **saire horaire d'un enseignant** du deuxième cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 40 % à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur à 5 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, mais atteint 82 % en Espagne, où la différence dans le temps d'enseignement au niveau primaire et au niveau secondaire est la plus importante (voir le tableau D3.1).
- Les salaires perçus par les enseignants arrivés au **sommet de l'échelle de salaire** sont en moyenne supérieurs de 70 % aux salaires de début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Toutefois, cet écart varie considérablement selon les pays, principalement à cause des disparités dans le nombre d'années d'exercice qu'il faut à un enseignant pour progresser dans l'échelle des salaires. Ainsi, en Corée, le salaire maximum est près de trois fois plus élevé que le salaire de départ, mais il faut 37 ans de carrière pour atteindre l'échelon maximum (voir le tableau D3.1).
- En valeur réelle, le **saire des enseignants** a augmenté dans la quasi-totalité des pays **entre 1996 et 2002**. C'est en Hongrie et au Mexique que les hausses salariales les plus importantes ont été enregistrées. En Espagne, le salaire des enseignants du niveau primaire et du deuxième cycle du secondaire a diminué en valeur réelle durant la même période (voir le tableau D3.3).

Temps de travail des enseignants

- Dans les **établissements publics d'enseignement primaire**, un enseignant dispense en moyenne **803 heures d'enseignement par an**, mais ce nombre varie de 617 heures au Japon à 1 139 heures aux États-Unis (voir le tableau D4.2).
- Dans les **établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire**, on dispense en moyenne **717 heures de cours**, mais ce nombre varie de 513 heures au Japon à 1 167 heures au Mexique (voir le tableau D4.2).

- Dans les **établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire**, on dispense en moyenne **674 heures de cours**, mais ce nombre varie de 449 heures au Japon à 1 121 heures aux États-Unis (voir le tableau D4.2).
- **La part du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit** est plus élevée dans le primaire que dans le secondaire mais, à ces deux niveaux d'enseignement, ce n'est que dans une minorité de pays que cette part est supérieure à 50 % (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).
- **La réglementation du temps de travail des enseignants** varie selon les pays. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre de leçons par semaine est spécifié (indicateur D4).
- Par rapport à l'ensemble des pays, sur la base de données de 2003, les **décisions** sont le plus souvent fortement centralisées (c'est-à-dire prises à l'échelon du gouvernement central et/ou de l'État) en Australie, en Autriche, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Le gouvernement central joue un rôle nettement prédominant en Grèce – 88 % des décisions sont de son ressort – et au Luxembourg – 66 % des décisions (voir le tableau D6.1).
- Les **décisions** sont plus souvent prises **par les établissements d'enseignement** en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en République tchèque. Aux Pays-Bas, toutes les décisions sont du ressort des établissements (voir le tableau D6.1).
- Dans tous les pays de l'OCDE, les **décisions** portant sur **l'organisation de l'enseignement** sont plus souvent prises par les établissements, tandis que celles en rapport avec la **planification et les structures** sont plutôt du ressort des autorités centrales. La situation est plus contrastée pour les décisions concernant la **gestion du personnel**, et **l'affectation et l'utilisation des ressources** (voir le tableau D6.2).
- Parmi les **décisions prises par les établissements**, un peu moins de la moitié le sont en **totale autonomie** et une proportion comparable est assujettie à un cadre réglementaire défini par des autorités supérieures. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances sont relativement peu nombreuses. Les décisions relevant de la planification et des structures sont moins susceptibles d'être prises en toute autonomie par les établissements que les décisions relevant d'autres domaines (voir le tableau D6.3).
- **Entre 1998 et 2003**, la prise de décision a été **décentralisée** dans la plupart des pays. Cette tendance est particulièrement manifeste en Corée, en République tchèque et en Turquie. La Communauté française de Belgique et la Grèce ont assisté à une évolution inverse (voir le graphique D6.3).

Répartition de la prise de décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire

Nouveaux indicateurs dans cette édition

En plus de la mise à jour des indicateurs habituels, cette édition inclut les nouveaux indicateurs suivants :

- **A5 : Tendances des performances en lecture** – évalue, globalement et par sexe, les performances en lecture des élèves qui ont environ 9 ans.
- **A8 : Engagement des élèves** – examine deux dimensions de l’engagement des élèves : le sentiment d’appartenance des élèves et leur participation à la vie scolaire. Il montre également dans quelle mesure ces deux mesures varient selon les pays.
- **D5 : Les politiques d’admission, d’orientation et de groupement des élèves** – examine comment ces politiques sont appliquées dans le deuxième cycle de l’enseignement secondaire, un niveau d’enseignement où l’offre d’éducation commence à être très diversifiée.
- **D6 : La prise de décision dans les systèmes éducatifs** – examine les processus de décision et met en évidence l’autorité responsable des décisions selon le domaine de décision et le degré d’autonomie avec lequel les décisions sont prises.

De plus, plusieurs nouvelles analyses ont été ajoutées pour les autres indicateurs :

- Les facteurs démographiques qui ont une influence sur l’offre de personnes qualifiées (indicateur A1).
- Les tendances relatives à la relation entre le niveau de formation et l’activité de la force de travail (A10).
- Une comparaison de l’évolution des revenus relatifs provenant d’une activité professionnelle, pour l’ensemble de la population, puis séparément pour les hommes et les femmes (A11).
- Une comparaison de la répartition des dépenses et des élèves / étudiants par niveau d’enseignement (B1).
- La distribution des dépenses privées d’éducation entre les ménages et les autres dépenses privées (B3).
- L’évolution de la scolarisation selon l’âge des jeunes adultes (C1).
- L’évolution de la mobilité des étudiants et l’analyse des domaines d’études des étudiants étrangers (C3).
- La comparaison dans le temps de la période de transition entre la formation et la vie active (C4).
- L’analyse des pays de naissance des jeunes qui ont un faible niveau de qualification (C5).
- La comparaison du nombre d’élèves / étudiants par enseignant entre les établissements privés et publics (D2).
- La part du temps de travail des enseignants consacrée à l’enseignement proprement dit (D4).

Note aux éditeurs

Les chiffres se rapportent généralement à l'année scolaire 2002 et à l'année budgétaire 2001, sauf mention contraire. Les chiffres relatifs à la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique pour les jeunes âgés de 15 ans et ceux relatifs à l'engagement des élèves sont issus du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2000.

Les indicateurs présentés dans le présent ouvrage se fondent sur des données en possession de l'OCDE le 30 juin 2004. Si des pays ont revu leurs données ultérieurement, les corrections éventuelles ayant un impact sur les valeurs des indicateurs sont renseignées sur le site web de l'OCDE : www.oecd.org/edu/eqg2004.

Glossaire des termes utilisés dans le Résumé et points clés

Programmes de recherche de haut niveau : ces programmes désignent les formations de niveau tertiaire qui sont sanctionnées directement par la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau, un doctorat par exemple.

Niveau de formation : niveau d'enseignement le plus élevé obtenu par un individu, défini selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Taux d'emploi : le rapport entre le nombre d'actifs occupés et l'ensemble de la population de ce même groupe d'âge.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement : dépenses consenties au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique, par exemple celles impliquées dans l'administration du système éducatif.

Capital humain : les richesses humaines productives, c'est-à-dire les actifs que représentent la main-d'œuvre, les compétences et les connaissances.

CITE : Classification internationale type de l'éducation qui classe les programmes d'enseignement par niveau.

Pays partenaires : les pays prenant part au projet conjoint de l'OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) : l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, le Sri Lanka, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe. Israël a participé en qualité d'observateur aux activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et a également été inclus.

Espérance de scolarisation : nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie.

Enseignement tertiaire de type A : les formations correspondant au niveau 5A de la CITE ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un haut niveau de compétences, telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. Cela inclut généralement la licence et la maîtrise et leurs équivalents.

Enseignement tertiaire de type B : les formations correspondant au niveau 5B de la CITE sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'une entrée directe sur le marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base.

Enseignement tertiaire : enseignement tertiaire de types A et B et les programmes de recherche de haut niveau.

Dépenses publiques totales d'éducation : les dépenses publiques couvrent les dépenses supportées par les autorités publiques (gouvernement) en direction des établissements d'enseignement, ainsi que les subventions publiques aux ménages (par exemple pour le coût de vie) et aux autres entités privées.

Université ou niveau équivalent : les programmes tertiaires de type A et les programmes de niveaux supérieurs.

INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

La structure

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2004 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale, en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Les indicateurs sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. Les indicateurs de l'éducation sont intégrés à une structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes éducatifs : les apprenants individuels, les cadres d'enseignement et d'apprentissage, les prestataires de services d'éducation et l'ensemble du système éducatif ;
- qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent les résultats de l'éducation pour les individus ou les pays, les leviers politiques ou les circonstances qui conditionnent ces résultats, ou encore les antécédents ou contraintes qui situent des choix politiques dans leur contexte ;
- qui détermine à quelles questions politiques les indicateurs fournissent des éléments de réponse, différenciant entre trois grandes catégories : la qualité de la performance éducative et de l'offre d'enseignement, l'égalité des chances dans l'enseignement et la mesure dans laquelle la gestion des ressources est efficace et adaptée.

Les deux premières dimensions sont présentées dans la grille conceptuelle ci-dessous. La section qui suit met en correspondance les différents indicateurs et les cellules de la grille.

	(1) Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'éducation	(2) Leviers politiques et circonstances qui conditionnent les résultats de l'éducation	(3) Antécédents ou contraintes qui situent une politique dans son contexte
(I) Apprenants individuels	(1.I) La qualité et la répartition des acquis éducatifs individuels	(2.I) Attitudes, engagement et comportements individuels	(3.I) Caractéristiques contextuelles des apprenants individuels
(II) Cadres d'enseignement et d'apprentissage	(1.II) La qualité de transmission des savoirs	(2.II) Pédagogie et pratiques d'apprentissage et climat au sein de la classe	(3.II) Conditions d'apprentissage des élèves et conditions de travail des enseignants
(III) Prestataires de services d'éducation	(1.III) Le rendement des établissements d'enseignement et leur performance	(2.III) Cadre scolaire et organisation de l'établissement	(3.III) Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
(IV) Ensemble du système éducatif	(1.IV) La performance globale du système éducatif	(2.IV) Paramètres scolaires à l'échelle de tout le système, affectation des ressources, politiques en matière d'enseignement	(3.IV) Contextes éducatif, social, économique et démographique nationaux

Les indicateurs

Chapitre A : les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage (indicateurs A1 à A12)

Le chapitre A examine les résultats de la formation et de l'apprentissage...

...en évaluant le niveau de formation de la population adulte...

Le chapitre A examine tout d'abord le **niveau de formation de la population adulte (indicateur A1)**, qui est utilisé comme approximation du « capital humain » de chaque pays et fournit par la même occasion une indication du rendement des systèmes éducatifs (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Il constitue également un facteur contextuel national important d'un système éducatif (**Cellule 3.IV**), comme en témoigne l'étroite corrélation entre les performances des élèves et le niveau de formation des parents (OCDE, 2001). **Une nouveauté** : cet indicateur étudie également les facteurs démographiques qui détermineront l'offre de qualifications à l'avenir.

...et le rendement actuel des établissements d'enseignement.

L'**indicateur A2** examine les **taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire**, souvent considéré comme la qualification minimum requise pour parvenir à s'insérer dans la vie active. En présentant à la fois le taux annuel d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le nombre de titulaires de ce diplôme dans l'ensemble de la population, cet indicateur met en lumière le rendement actuel des établissements d'enseignement d'une part et de l'ensemble du système éducatif d'autre part (**Cellules 1.III et 1.IV de la grille conceptuelle**). Une analyse comparative par sexe du taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire donne une mesure de l'équité entre hommes et femmes dans ce domaine.

Les **indicateurs A3 et A4** se tournent vers le niveau tertiaire : ils examinent les **taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire** et l'évolution du **niveau de formation tertiaire** au fil des générations. Les taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire donnent une mesure de la production actuelle de compétences de haut niveau par les systèmes éducatifs des pays respectifs, tandis que les données relatives au niveau de formation par cohortes d'âge montrent l'évolution des connaissances de haut niveau au sein de la population (**Cellules 1.III et 1.IV de la grille conceptuelle**). Les niveaux de formation de différentes générations sont également un élément contextuel des politiques éducatives actuelles (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**), notamment en orientant la réflexion sur les politiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

L'état des lieux des **diplômés de niveau tertiaire par domaine d'études (l'indicateur A4)** peut donner des indications sur les politiques d'admission des établissements d'enseignement tertiaire (**Cellule 2.III de la grille conceptuelle**), sur les caractéristiques prédominantes du marché du travail (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**) et sur la demande en matière de cours et de personnel enseignant ainsi que sur l'offre de nouveaux diplômés.

Cet indicateur rend également compte des progrès réalisés par les pays en matière de réduction de l'écart entre les sexes, tant en ce qui concerne le niveau de formation tertiaire que le taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire, dans l'ensemble et par domaine d'études.

L'**indicateur A3** compare aussi les **taux d'abandon**, qui donnent une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement (**Cellule 1.III de la grille conceptuelle**). Les étudiants peuvent avoir diverses raisons pour abandonner un programme sans l'avoir suivi jusqu'à son terme : ils peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière ; ils peuvent ne pas avoir le niveau exigé

par l'établissement d'enseignement ; ou ils peuvent vouloir travailler avant d'avoir terminé une formation. Des taux élevés d'abandon des études indiquent malgré tout que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins pour entrer sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

Il évalue la qualité des résultats de la formation...

Recenser le nombre de diplômés ne permet aucunement d'évaluer la qualité des acquis. Pour fournir davantage d'informations à ce sujet, le chapitre A compare également les savoir et savoir-faire que les élèves des différents pays ont acquis (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**). **Une nouveauté** : l'**indicateur A5** a été introduit pour analyser les **tendances des performances en lecture** des élèves âgés d'environ 9 ans, dans l'ensemble et selon le sexe.

Si l'**indicateur A5** étudie les compétences en lecture au début du parcours scolaire, les **indicateurs A6** et **A7** comparent les **connaissances et compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et scientifique**, c'est-à-dire vers la fin de la scolarité obligatoire (données de PISA 2000). Ces indicateurs sont essentiels pour évaluer la qualité des résultats de l'apprentissage et la mesure dans laquelle les sociétés ont pu armer les jeunes de compétences fondamentales à l'âge auquel l'entrée dans la vie active devient une préoccupation importante pour nombre d'entre eux.

Les **indicateurs A5, A6** et **A7** ne quantifient pas seulement la performance globale des différents pays (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Ils s'attachent également à étudier de près la répartition des savoirs et savoir-faire dans les populations d'élèves pour évaluer dans quelle mesure les pays réussissent à allier une performance globale élevée à une distribution équitable des résultats de l'apprentissage (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**).

...et les différences entre sexes pour ces différents aspects...

Conscients de l'impact de l'éducation sur la participation aux marchés du travail, sur la mobilité professionnelle et sur la qualité de la vie, les décideurs et les professionnels de l'éducation insistent sur la nécessité d'atténuer les **différences en matière d'éducation entre hommes et femmes**. Des progrès considérables ont déjà permis de réduire les écarts de niveau de formation entre les sexes (voir les **indicateurs A1** et **A2**), mais des écarts favorables au sexe masculin subsistent dans certains domaines d'études, notamment les mathématiques et l'informatique (voir l'**indicateur A4**).

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. L'**indicateur A5** montre en effet que la faiblesse des performances en lecture des garçons s'inscrit dans la durée : il n'y a pas eu d'amélioration significative pendant une décennie. C'est pourquoi les décideurs doivent s'attaquer aux **écarts de performance qui existent entre les sexes** pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour atténuer les différences d'attentes professionnelles entre les filles et les garçons et, ainsi, réduire les écarts de performance dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important. L'**indicateur A9** commence par étudier les résultats du PISA concernant les **différences de professions** que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans. Il analyse ensuite les **différences entre les sexes dans la**

performance, les attitudes, et les stratégies d'apprentissage des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (**Cellules 1.I et 2.I de la grille conceptuelle**).

Le degré d'engagement des élèves à l'égard de la vie scolaire est un aspect important de leur profil d'attitudes. L'école est une composante majeure de la vie des jeunes gens. La perception que les élèves ont de l'école se reflète dans leur participation à des activités scolaires et extrascolaires. **Une nouveauté** : L'**indicateur A8** examine deux composantes de l'**engagement des élèves**, le sentiment d'appartenance et la participation aux activités scolaires, et étudie la variation de ces indices entre les pays. Ensuite, il étudie la relation entre l'engagement des élèves et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit. L'engagement des élèves peut être interprété comme un résultat de l'apprentissage (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**) mais aussi comme une circonstance qui conditionne les résultats éducatifs (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**).

...ainsi que le rendement de l'éducation pour les individus et la société.

Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût social de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des retraites. L'**indicateur A10** étudie **la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi**, en comparant d'abord les taux d'emploi, puis les ratios de chômeurs, et ensuite la variation de ces deux taux selon le sexe. **Une nouveauté** dans cet indicateur : il intègre une analyse de la mesure dans laquelle ces proportions relatives ont évolué au fil du temps. Étant entendu qu'ils quantifient la relation entre niveau de formation et occupation de la population active, ces indicateurs mesurent d'abord et avant tout le rendement à long terme des systèmes éducatifs (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Toutefois, la pertinence des savoir-faire de la population active et la capacité du marché du travail à offrir des emplois qui correspondent à ces savoir-faire constituent des contextes importants en matière de politique nationale d'éducation (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**). Le ratio de chômeurs peut également influencer le choix de l'étudiant de poursuivre des études ou non et contribue à expliquer la variation des taux de scolarisation d'un pays à l'autre.

Les écarts de salaire, et en particulier les revenus revus à la hausse en fonction des niveaux de formation complémentaire obtenus, font partie des éléments au moyen desquels les marchés incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Celui-ci comprend notamment le niveau de compétence que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Plus les revenus résultant de l'accroissement du capital humain sont élevés, plus le rendement de cet investissement et l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité sont élevés. L'**indicateur A11** et l'**indicateur A12** tentent de mesurer le **rendement de l'éducation** au bénéfice des individus (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**) en termes de plus-value salariale ; au bénéfice du contribuable en termes d'accroissement des recettes fiscales générées par les individus ayant atteint un niveau de formation plus élevé ; et au bénéfice de la société en général (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**) en termes de relation entre éducation et productivité de la population active. Ensemble, ces indicateurs mettent en lumière l'impact à plus long terme de l'éducation, à la fois pour les individus et pour les sociétés. L'indicateur A11 brosse également le tableau d'un contexte national important (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**) pour les décideurs. Il peut influencer les politiques de financement public en général et les aides financières aux étudiants en particulier. En outre, il peut constituer un environnement influen-

çant les choix d'étudiants individuels en matière de poursuite d'études à divers niveaux (**Cellule 3.I de la grille conceptuelle**). *Une nouvelle* dimension de l'indicateur A11 rend compte de l'évolution des revenus relatifs, tant globalement que pour les femmes et les hommes séparément.

Chapitre B: les ressources financières et humaines investies dans l'éducation (Indicateur B1 à B6)

Le chapitre B étudie les ressources humaines et financières investies dans l'éducation...

Les ressources financières représentent un levier politique que les gouvernements peuvent actionner pour améliorer les résultats de l'éducation. En tant qu'investissement dans les ressources humaines, l'éducation peut stimuler la croissance économique et accroître la productivité, contribuer à l'épanouissement individuel et à la promotion sociale et réduire les inégalités sociales. Comme toute forme d'investissement, l'éducation a un rendement et génère des coûts. Après l'analyse du rendement de l'éducation dans le chapitre A, le **chapitre B** offre une analyse comparative de la structure des dépenses dans les pays de l'OCDE. En accordant davantage d'attention à l'évolution des structures de dépenses, le chapitre étudie l'interaction des différents facteurs de l'offre et de la demande et la manière dont les dépenses d'éducation ont évolué par rapport aux dépenses consacrées à d'autres priorités sociales.

...en termes de ressources que chaque pays investit dans l'éducation par rapport aux effectifs scolarisés,...

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter simultanément sur du personnel qualifié, de bonnes installations, du matériel de pointe et des étudiants motivés et disposés à apprendre. Toutefois, la volonté d'offrir un enseignement de grande qualité peut se traduire par des coûts par élève/étudiant plus élevés et doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables. Il n'existe pas de normes absolues concernant les ressources nécessaires par élève/étudiant pour que l'individu et la société dans son ensemble en tirent le meilleur parti possible. Cependant, les comparaisons internationales peuvent fournir une base de discussion en donnant des indications utiles sur les différences entre les pays de l'OCDE quant à l'importance de l'investissement dans l'éducation. L'**indicateur B1** présente les **dépenses nationales** publiques et privées **au titre des établissements d'enseignement par rapport au nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein (ETP)** qui y sont scolarisés et examine à quel niveau se situent ces dépenses par rapport à la richesse relative du pays, exprimée en termes de PIB par habitant. Il étudie également la manière dont les pays de l'OCDE répartissent les dépenses par élève/étudiant entre les différents niveaux d'enseignement et décompose la variation des effectifs scolarisés et la variation des dépenses d'éducation qui sous-tendent ces données. *Une nouveauté* : dans le but de mieux appréhender les comparaisons entre niveaux, une nouvelle composante a été ajoutée à cet indicateur; il s'agit d'une comparaison de la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement avec la répartition des élèves/étudiants entre les niveaux d'enseignement.

Les dépenses par élève/étudiant constituent un repère politique essentiel dont l'impact sur l'apprenant individuel est capital : en effet, ces données ont un effet contraignant sur l'environnement d'apprentissage dans les établissements et sur les conditions d'apprentissage de l'apprenant dans le local de classe (**Cellules 2.I, 3.III et 3.II de la grille conceptuelle**).

Lorsque l'indicateur B1 est mis en correspondance avec les indicateurs A6 et A7, force est de constater qu'un volume de dépenses moins élevé n'entraîne pas toujours un appauvrissement de la qualité des services d'éducation.

...et par rapport à la richesse nationale,...

L'**indicateur B2** examine la **part relative des ressources nationales qui est investie dans les établissements d'enseignement** ainsi que les niveaux d'enseignement qui en bénéficient. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. L'indicateur B2 évalue l'importance de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport à la richesse nationale et suit son évolution dans le temps dans les pays de l'OCDE. Les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique essentiel (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**) et influent en outre sur les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.III, 3.II et 3.I de la grille conceptuelle**).

...la manière dont le financement des systèmes éducatifs est assuré et les sources dont il provient,...

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale de l'éducation – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral. Au fur et à mesure que de nouveaux groupes de bénéficiaires participent à l'éducation, l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement s'élargit. Les pouvoirs publics établissent alors de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires à leur financement. Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme une partie – qui demeure considérable – de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement devenant de plus en plus importantes.

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail des possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. Pourtant, dans un nombre non négligeable de pays, les fonds publics sont transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins. Dans la mesure où le financement de l'éducation par le secteur privé peut faire obstacle à la participation d'apprenants issus de milieux plus modestes, il pourrait influencer sur la variation des performances entre établissements.

Dans cette optique, l'**indicateur B3** présente les **parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement**, et montre leur évolution depuis 1995. **Une nouveauté** : pour la première fois, la présentation de la part privée des dépenses d'éducation dissocie les dépenses des ménages et celles consenties par d'autres entités privées, ce qui permet une analyse plus fine du financement public et privé de l'enseignement. Au même titre que pour l'indicateur B2, les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique crucial (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**) et sont déterminantes pour les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.III, 3.II et 3.I de la grille conceptuelle**).

...par rapport à l'importance des fonds publics,...

Les pouvoirs publics de tous les pays interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé assure un accès équitable aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation veille à ce que l'éducation soit à la portée de tous. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité. L'**indicateur B4** complète l'état des lieux du niveau des ressources investies dans l'éducation en rendant aussi compte de **l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales**.

Depuis 1995 environ, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. Pour obtenir le financement public nécessaire, l'éducation a dû rivaliser avec de nombreux autres secteurs subventionnés par l'État. Pour rendre compte de cette évolution, cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics.

Au même titre que pour les **indicateurs B2 et B3**, les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique crucial (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**) et sont déterminantes pour les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.III, 3.II et 3.I de la grille conceptuelle**).

...il examine les différents instruments de financement...

Le principal mécanisme de financement de l'éducation passe par les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Les gouvernements se tournent cependant vers un éventail plus large de modes de financement et la comparaison de ces différents types de financement permet de cerner des politiques alternatives. Les **aides publiques accordées aux étudiants et à leurs familles**, le sujet abordé par l'**indicateur B5**, constituent une alternative aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement. Ces aides ont pour objectif d'inciter des individus ou des groupes d'individus à s'investir dans l'éducation, ou de leur ouvrir des possibilités de formation dans différents types d'établissements d'enseignement (**Cellules 2.I et 2.III de la grille conceptuelle**).

Les pouvoirs publics subventionnent le coût de l'éducation et les dépenses annexes en vue d'ouvrir plus largement l'accès à l'éducation et atténuer les inégalités sociales. Par ailleurs, ces aides publiques jouent traditionnellement un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Le fait de leur acheminer des ressources par l'intermédiaire des étudiants peut intensifier la concurrence entre ces établissements et avoir pour effet de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent les aider à élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins, voire pas du tout, pour payer leurs études.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : des subventions attribuées selon un critère des ressources, des allocations familiales versées à tous les étudiants, des allègements fiscaux consentis aux étudiants ou à leurs parents et d'autres transferts aux ménages. Les aides publiques aux ménages doivent-elles être accordées sous forme d'allocations ou de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation à ses bénéficiaires ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations pour encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? L'**indicateur B5** ne peut répondre à ces questions mais présente une utile vue d'ensemble des politiques de subvention mises en œuvre par les différents pays de l'OCDE.

...et la manière dont les ressources sont investies et affectées.

Le chapitre B conclut en analysant **la façon dont les ressources financières sont investies et réparties entre les différentes catégories de ressources (indicateur B6)**. L'affectation de ces ressources peut influencer sur la qualité de l'enseignement (par la part des dépenses consacrée à la rémunération des enseignants, par exemple), sur l'état des équipements éducatifs (au travers des dépenses d'entretien des locaux scolaires) et sur la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Une comparaison de la manière dont les pays de l'OCDE répartissent leurs dépenses d'éducation entre ces catégories peut aider à comprendre les différences relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. Les décisions systémiques d'ordre budgétaire et structurel en matière d'affectation des ressources ont des répercussions jusque dans la salle de classe, et agissent tant sur l'enseignement que sur les conditions dans lesquelles il est dispensé. En résumé, il s'agit d'une description – à l'échelle de l'ensemble du système – des décisions prises quant à la manière dont le financement de l'éducation sera utilisé et qui auront un impact sur les résultats de l'ensemble du système éducatif (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**).

Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression (indicateurs C1 à C5)

Le chapitre C aborde les questions de l'accès à l'éducation, de la participation et de la progression...

Le bien-être social et la prospérité économique des pays dépendent dans une grande mesure de l'instruction et de la formation de leur population, aujourd'hui comme demain. Intrinsèquement, il est donc dans l'intérêt de la société de garantir l'accès généralisé à un large éventail de possibilités de formation aux enfants et aux adultes. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Ils permettent de prendre des mesures préventives pour lutter contre les inégalités sociales et linguistiques et donnent aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir les acquis éducatifs reçus dans le milieu familial. Les enseignements primaire et secondaire jettent les bases d'un ensemble de compétences très diverses et préparent ainsi les jeunes à pratiquer l'apprentissage tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans la vie, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et savoir-faire de haut niveau. Le **chapitre C** dresse un état des lieux comparatif de l'accès et de la participation aux études ainsi que de la progression de l'éducation dans les pays de l'OCDE.

...en termes d'espérance de scolarisation, dans l'ensemble et aux différents niveaux d'enseignement...

La quasi-totalité des jeunes des pays de l'OCDE peut s'attendre à être scolarisée pendant 11 années. Cependant, les schémas de participation et de progression dans l'éducation varient fortement. L'âge d'entrée et les taux de participation divergent considérablement au niveau préscolaire et après la fin de la scolarité obligatoire. Certains pays ont prolongé leur durée de scolarisation moyenne en rendant quasi-universelle l'éducation préscolaire dès l'âge de trois ans, en retenant la majorité de leurs jeunes dans l'enseignement jusqu'à la fin de leur adolescence ou en maintenant un taux de fréquentation de 10 à 20 % des jeunes plusieurs années après l'âge de 20 ans.

Dans cette optique, l'**indicateur C1** présente **les taux de scolarisation** (effectifs inscrits) et **l'espérance de scolarisation** (durée escomptée des études), contribuant à mettre en lumière les structures des systèmes éducatifs et à mesurer l'accès aux possibilités d'enseignement qu'ils offrent. **Une nouveauté** : cet indicateur a été enrichi d'une analyse des profils de scolarisation par année d'âge chez les jeunes adultes. Il s'agit d'une comparaison internationale des âges auxquels s'effectuent les transitions entre les différents niveaux d'enseignement ainsi que des âges auxquels le taux de scolarisation des jeunes dans le système éducatif commence à baisser. L'évolution des effectifs inscrits donne une indication sur

les résultats globaux des politiques éducatives (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**) et l'espérance de scolarisation rend également compte des résultats à l'échelle individuelle (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**).

...d'accès et de participation à divers types de filières et d'établissements d'enseignement...

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme mais les parcours qui y mènent sont de plus en plus variés. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre des études, il existe, dans la plupart des pays de l'OCDE, des programmes qui s'inscrivent dans le deuxième cycle du secondaire et sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Les **effectifs scolarisés dans ces différentes filières** sont étudiés par l'**indicateur C2**.

L'**indicateur C2** présente également les **taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire**, fournissant une indication de la mesure dans laquelle une population se tourne vers l'acquisition de savoirs et savoir-faire de haut niveau auxquels le marché du travail attache tant de valeur dans les sociétés de la connaissance. Les données de cet indicateur sont également ventilées par sexe.

Au même titre que l'indicateur C1, l'indicateur C2 a trait à la performance globale des politiques éducatives (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**) ainsi qu'aux rendements de l'éducation à l'échelle individuelle (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**).

...de mouvements transfrontaliers des étudiants...

S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'étendre le champ de leurs connaissances. Cette mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme, mais les avantages sociaux et économiques qu'elle procure à long terme aux étudiants, aux établissements et aux pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le **nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger (indicateur C3)** donne une idée de l'ampleur du phénomène et montre quels sont les pays qui affichent les plus grands taux nets d'entrée et de sortie d'étudiants.

Une nouveauté : pour la première fois, cet indicateur rend compte de l'évolution de la mobilité internationale des étudiants. Par ailleurs, il intègre à présent une analyse des domaines dans lesquels les étudiants étrangers choisissent d'étudier. Une telle analyse révèle l'existence de programmes phares qui séduisent bon nombre d'étudiants étrangers. La popularité relative des différents domaines d'études dépend d'un large éventail de facteurs liés à la fois l'offre et à la demande des programmes spécifiques.

Si cet indicateur examine les motivations de ceux qui choisissent de faire des études à l'étranger et s'ouvrent ainsi de nouvelles perspectives sur le marché du travail (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**) il met également en lumière les politiques nationales de mobilité des étudiants (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**). Cette politique est elle-même une condition sous laquelle peut exister la mobilité des étudiants (**Cellule 3.I de la grille conceptuelle**) et l'ampleur de cette mobilité est à son tour un contexte dans lequel s'inscrivent le milieu d'apprentissage de l'école ainsi que les pratiques didactiques et d'apprentissage utilisées en salle de classe (**Cellules 3.III et 3.II de la grille conceptuelle**).

...et d'apprentissage au-delà de la formation initiale.

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Cette entrée sur le marché du travail est souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années passées en formation, une proportion significative de jeunes se retrouvent marginalisés s'ils ne sont ni scolarisés, ni actifs, c'est-à-dire s'ils sont demandeurs d'emploi ou inactifs. Les **indicateurs C4 et C5** rendent compte de la **situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi** et de la mesure dans laquelle ils réussissent la **transition de l'école vers le monde du travail**. Si l'indicateur C4 étudie les différentes combinaisons emploi-études, l'indicateur C5 s'attarde sur la situation d'emploi des jeunes qui ne sont plus scolarisés. **Une nouveauté** : une composante importante a été ajoutée à l'indicateur C4, il s'agit de comparaisons sur plusieurs années, montrant l'évolution récente des schémas de transition entre l'école et la vie active. **Une nouveauté** : pour la première fois, l'indicateur C5 étudie la proportion de jeunes gens peu qualifiés nés dans le pays ou en dehors du pays, jetant ainsi un éclairage supplémentaire sur les défis que doivent relever les pays pour faire progresser le niveau de l'enseignement. **Une nouveauté** : en montrant la proportion de personnes sous-qualifiées qui n'ont jamais occupé un emploi, l'indicateur donne davantage d'informations sur les difficultés auxquelles sont confrontées ces personnes dans la recherche d'un emploi.

Tous deux reflètent non seulement des résultats individuels (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**) mais aussi des résultats de l'ensemble du système éducatif dans la mesure où celui-ci est étroitement lié au marché du travail et réciproquement (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Les deux indicateurs dépeignent également un contexte pour les taux de scolarisation actuels et les tendances qui se dégagent à l'échelle individuelle et collective, au sein du système (**Cellules 3.I et 3.IV de la grille conceptuelle**).

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire (indicateurs D1 à D6)

Le chapitre D étudie le cadre d'apprentissage et l'organisation des établissements...

Les chapitres qui précèdent ont étudié les ressources consacrées à l'éducation, les profils de scolarisation et le rendement de celle-ci en termes d'acquis et de devenir professionnel des élèves. Pour conclure, le chapitre D examine les conditions d'apprentissage des élèves, les conditions de travail des enseignants et les mécanismes décisionnels en place dans les systèmes éducatifs nationaux. Ces contextes dans lesquels s'inscrit l'apprentissage des élèves ont une importance cruciale et sont, dans les grandes lignes, susceptibles d'être influencés par les politiques.

...en termes de conditions d'apprentissage des élèves,...

La quantité et la qualité du temps d'apprentissage dont bénéficient les individus de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active déterminent les résultats sociaux et économiques toute la vie durant. L'exploitation effective du temps d'apprentissage dépend de l'adéquation du programme de cours et de la durée d'exposition de l'élève à l'instruction qui lui est dispensée. Par ailleurs, le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi le temps d'instruction est un levier politique dont l'incidence sur l'apprenant individuel est la plus forte (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**) mais il représente aussi un contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage – dans la classe et dans l'établissement (**Cellules 3.II et 3.III de la grille conceptuelle**).

L'**indicateur D1** étudie le **temps d'instruction** de diverses matières pour les élèves de différents groupes d'âge.

Outre la politique relative au temps d’instruction, les politiques qui déterminent l’admission des élèves dans les différents établissements d’enseignement et les critères en fonction desquels ils sont groupés conditionnent également l’apprentissage des élèves. Les **politiques d’admission, d’orientation et de groupement** forment explicitement le cadre dans lequel les élèves susceptibles de suivre des programmes d’enseignement sont sélectionnés et sont groupés en fonction de leurs objectifs de carrière et de leurs besoins éducatifs. *Une nouveauté* : l’**indicateur D5** étudie ces politiques telles qu’elles sont appliquées dans le deuxième cycle du secondaire, c’est-à-dire au moment où l’offre des programmes commence à se diversifier davantage et où les choix des élèves doivent être gérés avec le plus grand soin afin que ceux-ci puissent réaliser leur potentiel, tout en veillant à garantir l’égalité des chances pour tous.

Les politiques d’admission et de groupement sont des leviers politiques qui agissent sur les apprenants individuels (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**) et sont également des facteurs contextuels qui influencent l’enseignement en salle de classe et le fonctionnement des établissements d’enseignement (**Cellules 3.II et 3.III de la grille conceptuelle**).

La taille des classes, au sein desquelles les élèves doivent partager avec d’autres le temps de l’enseignant, est une autre variable de l’exploitation du temps d’apprentissage en classe. L’**indicateur D2** examine la variation de la **taille moyenne des classes** et du **nombre moyen d’élèves par enseignant** entre les pays de l’OCDE dans le but d’évaluer les ressources humaines mises à la disposition des élèves/étudiants. Dans l’ensemble, ces deux mesures sont largement déterminées par les établissements (**Cellule 2.III de la grille conceptuelle**), avec toutefois certaines restrictions qui peuvent être imposées par des politiques menées à l’échelle du système éducatif. Ce sont des facteurs contextuels importants, qui conditionnent la qualité des acquis des élèves (**Cellule 3.I de la grille conceptuelle**) et l’enseignement dans la salle de classe (**Cellule 3.II de la grille conceptuelle**). *Une nouveauté* : cet indicateur est enrichi d’une comparaison du nombre moyen d’élèves par enseignant dans les établissements d’enseignement publics et privés, présentant ainsi des données pertinentes pour alimenter le débat concernant les points forts et points faibles respectifs de l’enseignement public et privé.

...de conditions de travail des enseignants,...

Le chapitre D poursuit en dressant un état des lieux comparatif des **conditions de travail des enseignants** : les salaires des enseignants sont examinés en premier lieu, et ensuite leur temps de travail et leur temps d’enseignement. L’éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L’une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l’OCDE est de faire en sorte qu’il y ait suffisamment d’enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d’enseignants qualifiés sont les salaires et les conditions de travail, y compris les salaires en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l’investissement consenti par l’individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d’autres professions. Tous deux ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressé par la profession d’enseignant. Par ailleurs, les salaires des enseignants représentent le principal poste des dépenses d’éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l’enseignement que l’équilibre du budget de l’éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d’un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les salaires des enseignants, le nombre d’étudiants par enseignant (les taux d’encadrement), le nombre d’heures d’instruction prévu pour les élèves et le nombre d’heures d’enseignement pour les enseignants. L’**indicateur D3** approfondit ces questions en comparant les **salaires statutaires des enseignants** en début, en milieu et en fin de carrière dans l’enseignement public de niveau primaire et secondaire ainsi que les primes et ajustements qui font partie de leur système de rémunération.

En combinaison avec la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant (**indicateur D2**), le nombre d'heures de cours dispensées aux élèves (**indicateur D1**) et les salaires des enseignants (**indicateur D3**), le temps de contact des enseignants, à savoir le nombre d'heures d'enseignement qu'ils dispensent en salle de classe, influe manifestement sur les ressources financières que les pays doivent investir dans l'éducation. Le nombre d'heures d'enseignement et les activités autres que l'enseignement constituent des composantes essentielles des conditions de travail des enseignants et contribuent à rendre la profession plus ou moins attractive. L'**indicateur D4** examine le **temps de travail statutaire des enseignants** aux différents niveaux d'enseignement, ainsi que le temps d'enseignement statutaire, c'est-à-dire le temps que les enseignants à plein temps sont censés consacrer à l'enseignement proprement dit. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent que partiellement la charge de travail réelle des enseignants, ils donnent une idée de ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays. **Une nouveauté** : une analyse de la part du temps de travail statutaire des enseignants consacrée à l'enseignement effectif a été introduite dans cet indicateur afin de donner une idée plus précise de la manière dont les enseignants utilisent leur temps de travail.

Les salaires et le temps de travail statutaire des enseignants influent non seulement sur le recrutement et le maintien d'un corps enseignant dans les établissements (**Cellule 2.III de la grille conceptuelle**) mais, en tant que condition de travail des enseignants, ils constituent un facteur contextuel important de la qualité de l'enseignement dispensé, tant pour les paramètres scolaires que pour les résultats de l'apprenant individuel (**Cellules 3.I et 3.II de la grille conceptuelle**).

...et du cadre décisionnel au sein duquel fonctionnent les établissements d'enseignement.

La répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements est un aspect important de la politique de l'éducation. Depuis le début des années 1980, de nombreux pays se sont engagés dans un processus de réforme systémique et de restructuration de l'éducation, dont l'un des objectifs majeurs est de donner un plus grand pouvoir de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Paradoxalement, de nombreuses mesures ont été prises pendant la même période pour accroître l'influence des autorités centrales dans plusieurs domaines. Un assouplissement de la réglementation procédurale et de la gestion financière peut par exemple aller de pair avec un renforcement du contrôle des résultats par les autorités centrales et un cadre national plus strict pour les programmes de cours. **Une nouveauté** : le chapitre D conclut en introduisant le nouvel **indicateur D6**, qui examine les types de **processus décisionnels dans les systèmes éducatifs**, c'est-à-dire quels sont les niveaux de pouvoir auxquels se prennent les décisions relevant de quels domaines du système, et quel est le degré d'autonomie dans cette prise de décision.

Bien que les compétences décisionnelles d'un pays puissent être plus ou moins centralisées, le modèle spécifique de prise de décision qui prévaut dans un pays est le plus souvent déterminé au niveau systémique. À ce titre, il constitue un levier politique à l'échelle de l'ensemble du système (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**), qui influe sur le contexte des établissements d'enseignement et du cadre d'apprentissage (**Cellules 3.II et 3.III de la grille conceptuelle**).

GUIDE DU LECTEUR

Champ couvert par les statistiques

Faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs reste limité pour de nombreux pays, mais en principe les données portent sur le système éducatif tout entier (sur le territoire national), quel que soit le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement considérés et quels que soient les mécanismes de prestations des services d'enseignement. Sauf dans un cas, dont il est question plus loin, toutes les catégories d'étudiants et tous les groupes d'âge doivent être inclus : les enfants (y compris les enfants handicapés), les adultes, les ressortissants nationaux, les étrangers, ainsi que les élèves suivant un enseignement ou une formation à distance, un enseignement spécialisé ou adapté, ou encore une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de former l'individu. Toutefois, les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs ne comprennent pas l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés sur le lieu de travail, sauf s'il s'agit de programmes de formation en alternance dont on estime qu'ils font expressément partie du système éducatif.

Les activités d'enseignement dites « pour adultes » ou « de type extrascolaire » sont couvertes à condition qu'elles comportent des études ou des contenus disciplinaires analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou encore que les programmes de base les concernant puissent être sanctionnés par les mêmes diplômes que les programmes d'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins de loisirs.

Calcul des moyennes internationales

La plupart des indicateurs présentent une moyenne des pays et parfois un total OCDE.

La *moyenne des pays* est la moyenne non pondérée de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays se réfère donc à une moyenne des valeurs obtenues au niveau des systèmes scolaires nationaux et peut être utilisée pour comparer la valeur d'un indicateur pour un pays avec celle d'un pays « type » ou moyen. Elle ne tient pas compte de la taille absolue du système d'enseignement de chaque pays.

Le *total OCDE* est la moyenne pondérée des données de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. On peut dire du total OCDE qu'il donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone de l'OCDE. Cette méthode est adoptée pour comparer, par exemple, le montant des dépenses des divers pays à celui de toute la zone OCDE pour laquelle des données fiables sont disponibles, cette zone étant considérée comme une entité unique.

Il convient de noter que la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement biaisés par les données manquantes. Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour remédier à cette situation. Dans le cas où une donnée n'existe pas (code « a ») pour un pays donné ou quand la valeur de la donnée est d'un ordre de grandeur négligeable (code « n ») pour le calcul correspondant, la valeur 0 est utilisée afin de calculer la moyenne des pays. Dans le cas où le numérateur et le dénominateur d'un ratio n'existent pas pour un pays (code « a »), le pays n'est pas inclus dans la moyenne des pays.

Pour les tableaux sur le financement qui utilisent les données de 1995, la moyenne des pays et le total OCDE ne sont calculés que pour les pays fournissant des données de 1995 et de 2000. Ceci permet une comparaison de la moyenne des pays et du total OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

Les niveaux de la CITE

La classification des niveaux de formation s'inspire de la révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version (la CITE-76) est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance le contenu d'enseignement des programmes en utilisant des critères de classification multiples. La CITE, instrument mis au point pour rassembler les statistiques internationales de l'éducation, distingue maintenant six niveaux d'enseignement. Le glossaire (voir www.oecd.org/edu/eag2004) contient une description détaillée des niveaux de la CITE et l'annexe 1 montre les âges typiques d'obtention des diplômes correspondant aux principaux programmes éducatifs par niveau de la CITE.

Symboles des données manquantes

Cinq symboles sont utilisés dans les tableaux et les graphiques pour signaler les données manquantes :

- a* Sans objet.
- c* Le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison (par exemple il y a moins de cinq écoles ou moins de 30 étudiants ayant des données valables pour cette cellule).
- m* Donnée non disponible.
- n* Ordre de grandeur négligeable ou nul.
- x* Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau (par exemple, x(2) signifie que les données sont incluent dans la colonne 2).

Pour en savoir plus

Le site web www.oecd.org/edu/eag2004 contient des informations détaillées sur les méthodes de calcul utilisées pour les indicateurs, sur l'interprétation de ceux-ci dans les différents contextes nationaux et sur les sources de données sollicitées. Il donne également accès aux données sur lesquelles se fondent les indicateurs, ainsi qu'à un glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication.

Le site web www.pisa.oecd.org fournit des informations sur le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), à partir duquel ont été élaborés de nombreux indicateurs présentés ici.

Analyse des politiques d'éducation est un ouvrage parallèle à *Regards sur l'éducation* et il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. Les quatre chapitres de l'édition 2004 relient des observations déterminantes à leurs enjeux politiques sous les thèmes suivants : l'éducation et le vieillissement des sociétés ; comment obtenir un rendement effectif des investissements dans les TIC à caractère éducatif ; les enseignants et l'école de demain ; les choix politiques et économiques dans la restructuration de l'enseignement tertiaire : le rôle des établissements d'enseignement tertiaire et des universités.

Sigles utilisés pour les entités territoriales

Allemagne	DEU	Irlande	IRL
Angleterre	ENG	Islande	ISL
Australie	AUS	Italie	ITA
Autriche	AUT	Japon	JPN
Belgique	BEL	Luxembourg	LUX
Belgique (Com. fl.)	BFL	Mexique	MEX
Belgique (Com. fr.)	BFR	Norvège	NOR
Canada	CAN	Nouvelle-Zélande	NZL
Corée	KOR	Pays-Bas	NLD
Danemark	DNK	Pologne	POL
Écosse	SCO	Portugal	PRT
Espagne	ESP	République slovaque	SVK
États-Unis	USA	République tchèque	CZE
Finlande	FIN	Royaume-Uni	UKM
France	FRA	Suède	SWE
Grèce	GRC	Suisse	CHE
Hongrie	HUN	Turquie	TUR

Pays participant au projet conjoint de OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM)

L'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe participent au projet conjoint de l'OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). La collecte de données pour ces pays est effectuée utilisant les mêmes méthodes et exigences que pour les pays de l'OCDE et ces données sont donc incluses dans cette publication. Israël a participé en qualité d'observateur aux activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation.

Chapitre

A

LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE



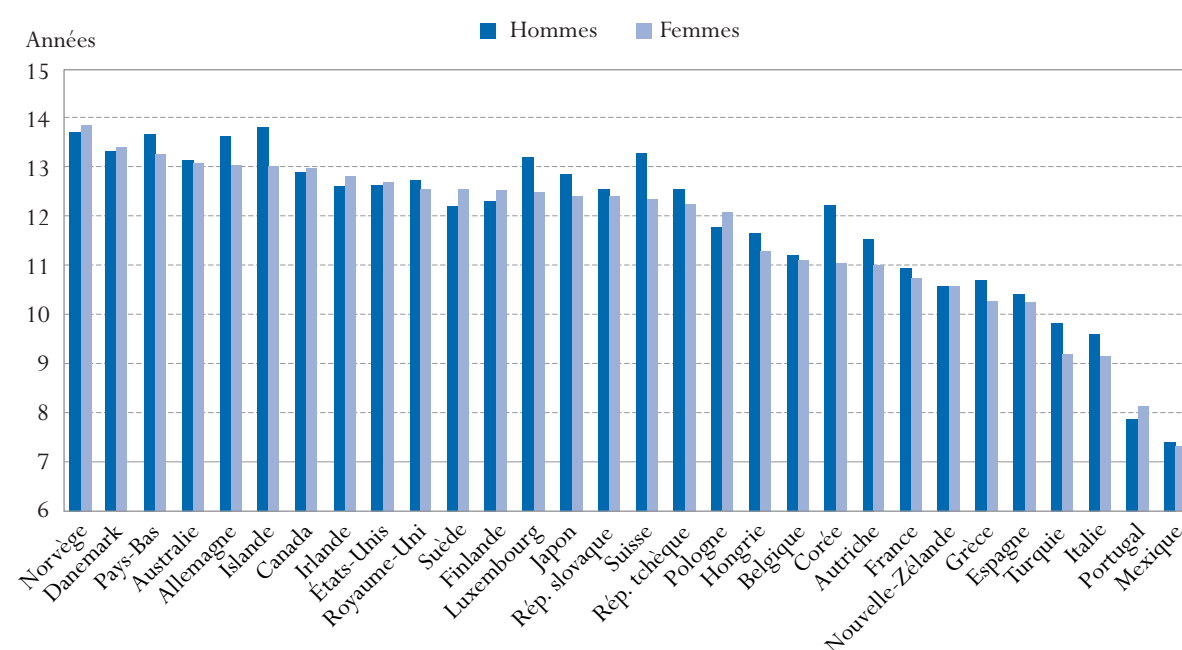
INDICATEUR A1 : NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

A1

- Dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte correspond à 11.8 années d'études, une moyenne calculée en fonction de la durée des programmes d'études formels actuels pour atteindre un niveau de formation donné. Dans les 18 pays qui se situent au-dessus de la moyenne, le nombre moyen d'années d'études est compris entre 11.8 et 13.8 années. Le nombre moyen d'années d'études des 12 autres pays varie davantage, entre 7.4 et 11.8 années.
- La forte baisse des populations jeunes enregistrée dans les années 70 et 80 a connu un ralentissement généralisé, cependant les prévisions démographiques donnent à penser que la proportion des 5-14 ans va continuer de décliner dans de nombreux pays de l'OCDE.

Graphique A1.1. Niveau de formation de la population adulte (2002)

Nombre moyen d'années dans l'enseignement formel (population âgée de 25 à 64 ans)



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'années d'études formelles des femmes âgées de 25 à 64 ans.

Source : OCDE. Tableaux A1.1.a et A1.1.b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Cet indicateur utilise le niveau de formation de la population adulte pour dresser un état des lieux des savoirs et savoir-faire dont disposent l'économie et la société.

Le nombre moyen d'années d'études constitue une estimation du niveau de formation de la population adulte.

Dans 20 des 30 pays de l'OCDE, le niveau de formation des hommes reste supérieur à celui des femmes.

La répartition des niveaux de formation dans la population varie fortement d'un pays à l'autre.

Contexte

Le bien-être social et économique des pays et des individus dépend dans une grande mesure du niveau de formation de la population. L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences qui leur permettront de participer activement à la vie de la société et de l'économie. Elle contribue également à étendre les connaissances scientifiques et culturelles. Cet indicateur montre la répartition des niveaux de formation dans la population adulte. Il étudie également les facteurs démographiques qui détermineront l'offre de qualifications des années à venir.

Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire le niveau de compétence de la population et de la main-d'œuvre. Le nombre moyen d'années d'études constitue une estimation du niveau de formation de la population adulte si on suppose que toutes les années d'études sont équivalentes, quel que soit le niveau de formation. Toutefois, il y a lieu de souligner que ces moyennes sont calculées en fonction de la durée des programmes d'études actuels et, dès lors, qu'elles correspondent à des estimations de la « valeur de remplacement » du capital humain existant plutôt qu'à des estimations de la durée moyenne des études suivies par les adultes pendant leur scolarité.

Observations et explications

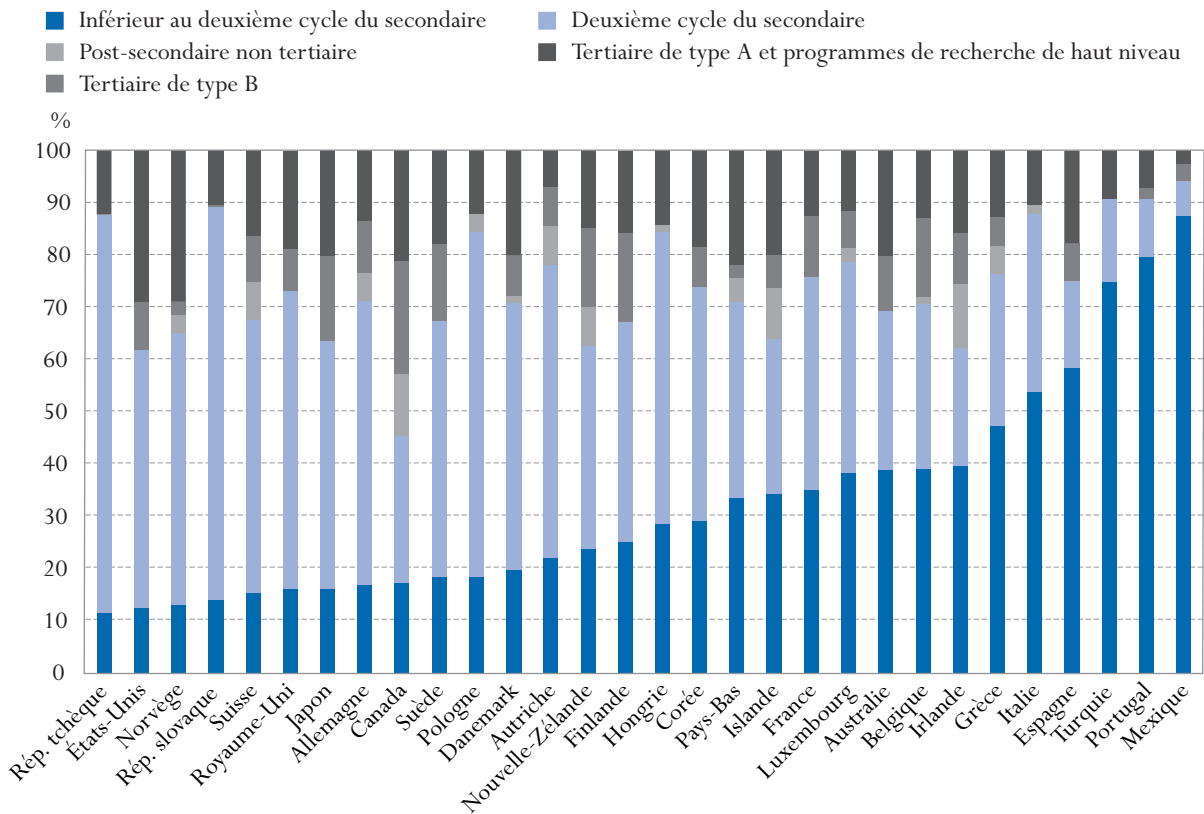
Dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte, exprimé en terme de durée des programmes qui doivent actuellement être suivis pour obtenir – et remplacer – un niveau donné de formation, correspond en moyenne à 11.8 années d'études. Dans les 18 pays qui se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE, le nombre moyen d'années d'études est compris entre 11.8 et 13.8 ans, soit une variation limitée à deux ans. Le nombre moyen d'années d'études des 12 autres pays varie davantage, entre 7.4 et 11.8 années, soit une variation de plus de quatre années.

Le niveau de formation des femmes âgées de 25 à 64 ans – toujours estimé par le nombre moyen d'années d'études – est désormais équivalent, voire même légèrement supérieur à celui des hommes dans 10 pays de l'OCDE : le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal et la Suède. Le niveau de formation des hommes reste supérieur à celui des femmes dans tous les autres pays de l'OCDE, parfois très nettement comme en Corée, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (voir le graphique A1.1).

Dans 24 des 30 pays de l'OCDE, plus de 60 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont au moins obtenu le diplôme de fin d'études secondaires (voir le graphique A1.2). Cette proportion est égale ou supérieure à 85 % aux États-Unis, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse. Dans d'autres pays, surtout dans le sud de l'Europe, le profil des niveaux de formation de la population adulte est différent. Ainsi, en Espagne, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié des individus âgés de 25 à 64 ans n'ont pas obtenu le diplôme de fin d'études secondaires.

Graphique A1.2. Niveaux de formation atteints par les adultes (2002)

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la hausse du chômage ces dernières années et les attentes plus élevées de la part des individus et de la société ont stimulé la proportion de jeunes obtenant au moins un diplôme de niveau tertiaire.

Par conséquent, la proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans qui ont terminé avec succès des études tertiaires de type A ou un programme de recherche de haut niveau varie selon les pays de l'OCDE : de moins de 10 % en Autriche, au Mexique, au Portugal et en Turquie à 20 % ou plus en Australie, au Canada, au Danemark, en Islande, aux États-Unis, au Japon, en Norvège et aux Pays-Bas. Par ailleurs, dans certains pays, il existe des programmes tertiaires à vocation professionnelle (enseignement tertiaire de type B). La proportion de ceux qui ont obtenu le niveau tertiaire de type B est égale ou supérieure à 15 % en Belgique, au Canada, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir le tableau A1.1).

La proportion de jeunes ayant une qualification équivalente à un diplôme tertiaire a augmenté.

En moyenne, le niveau de formation des hommes est supérieur à celui des femmes.

Dans 23 des 30 pays de l'OCDE, les hommes de 25 à 64 ans sont plus nombreux que les femmes de la même classe d'âge à avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Il en va de même pour les études tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau en Allemagne, en Belgique, en Corée, au Japon, au Luxembourg et en Suisse, où la proportion d'hommes ayant ce niveau de formation est supérieure de cinq points de pourcentage ou plus à celle des femmes dans la même classe d'âge (voir les tableaux A1.1a et A1.1b). L'inverse est vrai, quoique dans une moindre mesure, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, en Norvège, en Pologne, au Portugal et en Suède, où la proportion de femmes ayant ce niveau de formation est plus importante. La situation est très contrastée en ce qui concerne le niveau de formation correspondant aux études tertiaires de type B : l'écart est favorable aux femmes de plus de six points de pourcentage en Belgique, au Canada, en Finlande au Japon et en Nouvelle-Zélande mais favorable aux hommes de plus de trois points de pourcentage en Allemagne, en Autriche et en Suisse.

Les facteurs démographiques, un indicateur de l'évolution de l'offre future de qualifications

Les différences entre les pays concernant la taille relative de la population de jeunes se sont atténuées depuis 1992, mais il subsiste des contrastes significatifs.

La proportion de jeunes gens dans la population influe sur le taux de renouvellement des qualifications de la main-d'œuvre ainsi que sur le volume de ressources et l'intensité des efforts que les pays doivent consacrer à leur système éducatif.

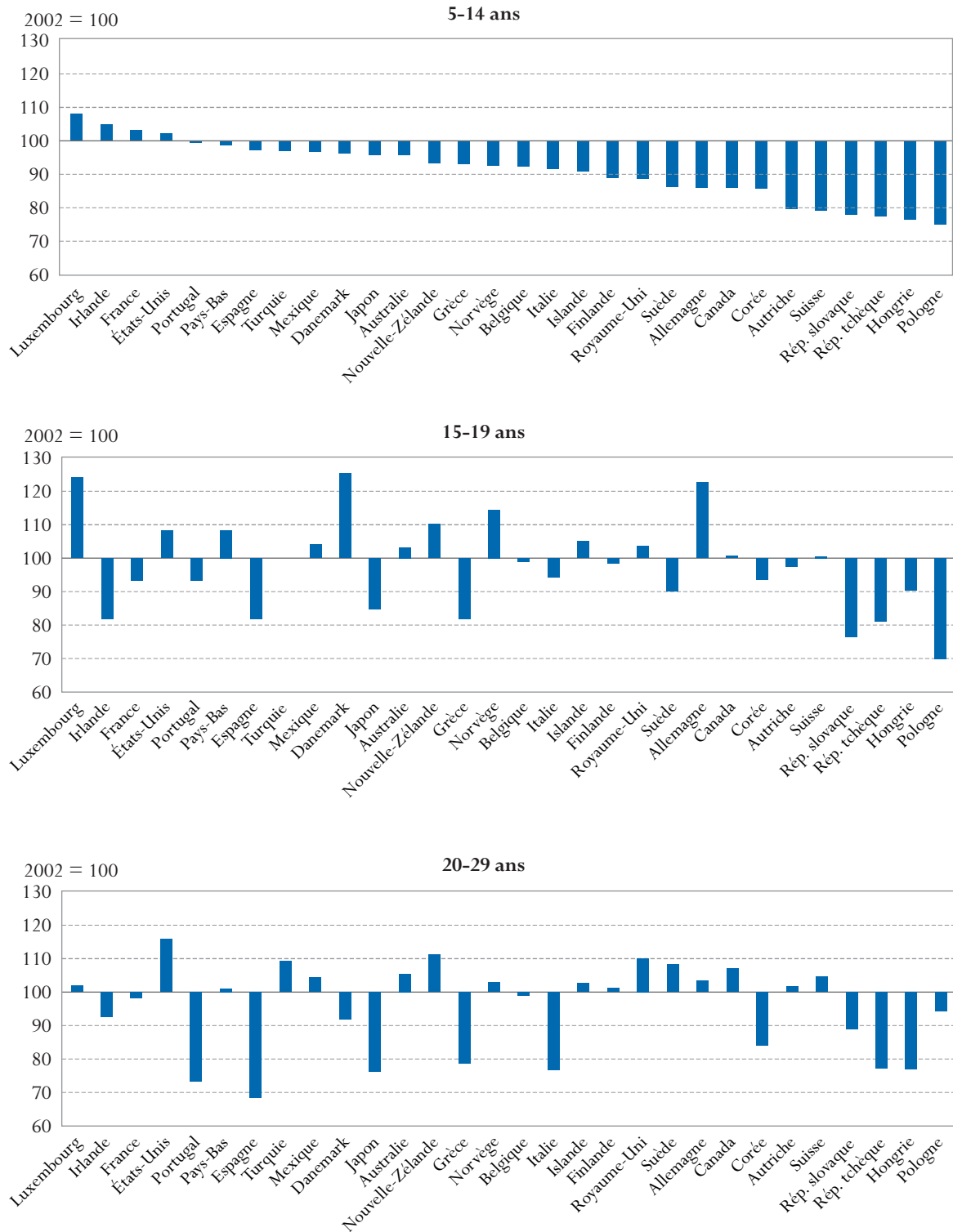
Si la proportion d'enfants âgés de 5 à 14 ans représente entre 11 et 15 % de la population totale dans la plupart des pays de l'OCDE, celle des jeunes adultes de 20 à 29 ans est généralement plus importante (voir le tableau A1.2). Les différences de proportions de jeunes entre les divers pays se sont atténuées depuis 1992, mais il reste de forts contrastes. En Corée, en Irlande, en Islande, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, la proportion d'individus âgés de 5 à 29 ans représente plus de 38 % de la population. En Espagne, en Grèce, en Italie, au Japon et au Portugal, 10 % seulement de la population est âgée de 5 à 14 ans. En revanche, cette proportion est de 22 % au Mexique.

La forte baisse des populations jeunes enregistrée dans les années 70 et 80 a connu un ralentissement généralisé, cependant les prévisions démographiques donnent à penser que la proportion des 5-14 ans va continuer de décliner dans de nombreux pays de l'OCDE.

Le tableau A1.2 montre l'évolution démographique prévue dans les dix prochaines années de trois classes d'âge (qui correspondent aux âges typiques de la scolarisation dans le primaire/premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire), par rapport à la taille de la population en 2002 (indice = 100).

La forte baisse de la proportion des 5-14 ans qu'ont connu de nombreux pays de l'OCDE dans les années 70 et 80 s'est enrayée pratiquement partout. Cependant les prévisions démographiques donnent à penser que cette proportion va continuer de décliner au cours des dix prochaines années dans une grande partie des pays de l'OCDE. La Pologne est le seul pays où la proportion des 5-14 ans diminuera de plus de 25 % dans les dix prochaines années. Il est à noter toutefois qu'elle diminuera aussi de plus de 20 % en Autriche, en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le tableau A1.2).

Graphique A1.3. Évolution démographique attendue pour la population jeune dans la prochaine décennie (2002-2012)



Les pays sont classés par ordre décroissant du changement de taille de la population jeune âgée de 5 à 14 ans.

Source : OCDE. Tableau A1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

La régression de la proportion de jeunes tend donc à être la règle, si ce n'est dans quatre des 30 pays de l'OCDE : aux États-Unis, en France, en Irlande et au Luxembourg, le nombre de 5-14 ans augmentera de 2 à 8 % entre 2002 et 2012.

D'autres variations s'observent dans les classes d'âges suivantes. Dans 14 pays, la proportion des 15-19 ans progressera dans les prochaines années. Ainsi, elle devrait augmenter entre 8 et 25 % au Danemark, aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède ; cette progression ira de pair avec une augmentation des effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur C1).

La proportion des 20-29 ans (la classe d'âge correspondant à l'enseignement tertiaire) devrait diminuer de plus de 20 % en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Portugal et en République tchèque, ce qui atténuera les pressions sur le budget de l'enseignement tertiaire. En revanche, elle devrait augmenter de 7 à 16 % en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, ce qui placera le système d'enseignement tertiaire de ces pays devant de grands défis (voir le tableau A1.2).

Définitions et méthodologies

Les données relatives au niveau de formation proviennent des Enquêtes nationales sur la population active et les niveaux d'enseignement sont basés sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997).

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales des données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population active âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. On a utilisé pour désigner les niveaux d'enseignement la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux de formation de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Le nombre moyen d'années passées dans l'enseignement formel est calculé sur la base de la durée théorique pondérée des programmes d'études à suivre pour atteindre un niveau de formation donné, en utilisant la durée actuelle des programmes d'enseignement telle qu'elle est indiquée dans la collecte UOE de données. Il s'agit dès lors d'une estimation de la « valeur de remplacement » du capital humain plutôt que d'une estimation de la durée moyenne des études effectivement suivies par les adultes pendant leur scolarité.

Les prévisions démographiques sont tirées de la base de données de l'ONU, et non de la collecte UOE de données. En conséquence, il n'est pas possible de reproduire les chiffres de la collecte UOE de données. Les pourcentages, dans la population totale, des jeunes âgés de 5 à 14, de 15 à 19 et de 20 à 29 ans sont ceux de l'année 2001/2002 et proviennent de la collecte UOE de données et du projet sur les indicateurs de l'éducation dans le monde. La variation des proportions pour chaque classe d'âge entre 1992 et 2012 est exprimée en pourcentage de la population en 2002 (indice = 100). Les données statistiques portent sur

les personnes résidant dans le pays étudié, quels que soient leur nationalité, leur statut d'élève/étudiant et leur situation au regard de l'emploi. Ces prévisions proviennent de la base de données démographiques des Nations unies.

A1

Tableau A1.1. Niveau de formation de la population adulte (2002)

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le plus haut niveau de formation atteint

	Pré-primaire et primaire (1)	Premier cycle du secondaire (2)	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire (6)	Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus (9)	Nombre moyen d'années d'études
			CITE 3C court (3)	CITE 3C long/3B (4)	CITE 3A (5)		Type B (7)	Type A et programmes de recherche de haut niveau (8)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	x(2)	39	a	11	19	x(5)	11	20	100	13.1
Autriche	x(2)	22	a	49	7	7	7	7	100	11.3
Belgique	19	21	a	8	24	1	15	13	100	11.2
Canada	6	12	a	x(5)	28	12	22	21	100	12.9
Rép. tchèque	n	12	x(4)	43	33	x(5)	x(8)	12	100	12.4
Danemark	n	20	x(2)	46	5	1	8	20	100	13.3
Finlande	x(2)	25	a	a	42	n	17	16	100	12.4
France	17	18	27	3	10	n	12	12	100	10.9
Allemagne	2	15	a	52	3	5	10	13	100	13.4
Grèce	37	10	2	2	25	5	6	13	100	10.5
Hongrie	3	26	a	29	27	2	n	14	100	11.5
Islande	2	32	7	a	23	10	6	20	100	13.4
Irlande	21	18	a	a	23	12	10	16	100	12.7
Italie	20	33	2	6	26	2	x(8)	10	100	9.4
Japon	x(2)	16	a	x(5)	47	x(9)	16	20	100	12.6
Corée	15	15	a	x(5)	45	a	8	18	100	11.7
Luxembourg	23	15	5	21	14	3	7	12	100	12.9
Mexique	73	14	a	7	a	a	3	2	100	7.4
Pays-Bas	12	22	x(4)	24	13	5	3	22	100	13.5
Nouvelle-Zélande	x(2)	24	a	21	18	8	15	15	100	10.6
Norvège	n	13	a	40	12	3	3	28	100	13.8
Pologne	x(2)	18	35	a	31	4	x(8)	12	100	11.9
Portugal	67	13	x(5)	x(5)	11	x(5)	2	7	100	8.0
Rép. slovaque	1	13	x(4)	40	35	x(5)	1	10	100	12.5
Espagne	32	26	n	6	11	n	7	17	100	10.3
Suède	8	10	a	x(5)	49	x(7)	15	18	100	12.4
Suisse	3	12	2	44	6	7	9	16	100	12.8
Turquie	65	10	a	6	10	a	x(8)	9	100	9.6
Royaume-Uni	n	16	19	22	15	x(9)	8	19	100	12.7
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	29	100	12.7
Moyenne des pays	14	18	3	16	22	3	8	15	100	11.8
PAYS PARTENAIRE										
Israël	2	17	x(5)	x(5)	38	x(7)	16	26	100	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A1.1a. Niveau de formation des hommes (2002)
Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans, selon le plus haut niveau de formation atteint

	Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux d'ensei- gnement confondus	Nombre moyen d'années d'études	
			CITE 3C court	CITE 3C long/3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	x(2)	33	a	19	19	x(5)	9	20	100	13.2
	Autriche	x(2)	16	a	53	7	7	9	8	100	11.5
	Belgique	17	22	a	7	25	1	12	15	100	11.2
	Canada	6	12	a	x(5)	27	15	18	22	100	12.9
	Rép. tchèque	n	7	x(4)	51	28	x(5)	x(8)	14	100	12.6
	Danemark	n	18	x(2)	49	5	2	9	16	100	13.3
	Finlande	x(2)	27	a	a	44	n	14	16	100	12.3
	France	15	18	32	3	9	n	10	13	100	11.0
	Allemagne	2	11	a	51	3	5	12	16	100	13.6
	Grèce	34	12	4	3	23	5	6	14	100	10.7
	Hongrie	2	22	a	39	22	2	n	14	100	11.7
	Islande	1	26	6	a	25	17	5	20	100	13.8
	Irlande	23	19	a	a	21	13	8	16	100	12.6
	Italie	17	36	2	6	27	2	x(8)	10	100	9.6
	Japon	x(2)	17	a	x(5)	45	x(9)	9	30	100	12.9
	Corée	10	13	a	x(5)	46	a	8	24	100	12.2
	Luxembourg	21	13	5	22	14	4	7	14	100	13.2
	Mexique	72	15	a	7	a	a	3	3	100	7.4
	Pays-Bas	11	19	x(4)	25	14	5	3	24	100	13.7
	Nouvelle-Zélande	x(2)	23	a	27	15	8	11	16	100	10.6
Norvège	n	13	a	43	10	4	3	26	100	13.7	
Pologne	x(2)	17	43	a	28	2	x(8)	11	100	11.8	
Portugal	67	14	x(5)	x(5)	12	x(5)	2	6	100	7.9	
Rép. slovaque	1	9	x(4)	48	31	x(5)	0	10	100	12.6	
Espagne	30	27	n	6	12	n	8	17	100	10.4	
Suède	9	11	a	x(5)	49	x(7)	14	16	100	12.2	
Suisse	3	10	1	42	4	7	13	21	100	13.3	
Turquie	59	12	a	8	11	a	x(8)	11	100	9.8	
Royaume-Uni	n	14	16	25	17	x(9)	8	20	100	12.7	
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	8	30	100	12.6	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>13</i>	<i>17</i>	<i>4</i>	<i>18</i>	<i>21</i>	<i>3</i>	<i>7</i>	<i>16</i>	<i>100</i>	<i>11.9</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	1	19	x(5)	x(5)	40	x(7)	15	25	100	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A1.1b. Niveau de formation des femmes (2002)
Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans, selon le plus haut niveau de formation atteint

	Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus	Nombre moyen d'années d'études
			CITE 3C court	CITE 3C long/3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	x(2)	45	a	4	19	x(5)	12	20	100	13.1
Autriche	x(2)	28	a	45	7	8	6	6	100	11.0
Belgique	20	19	a	9	22	1	19	10	100	11.1
Canada	6	11	a	x(5)	29	9	25	20	100	13.0
Rép. tchèque	n	16	x(4)	35	38	x(5)	x(8)	10	100	12.3
Danemark	n	21	x(2)	42	6	1	7	23	100	13.4
Finlande	x(2)	24	a	a	40	n	20	16	100	12.5
France	19	19	23	3	11	n	13	12	100	10.7
Allemagne	2	19	a	52	3	6	8	11	100	13.1
Grèce	40	9	1	1	27	6	5	12	100	10.3
Hongrie	3	30	a	19	32	1	n	15	100	11.3
Islande	3	39	7	a	21	3	7	20	100	13.0
Irlande	20	17	a	a	24	12	11	16	100	12.8
Italie	24	31	2	7	25	2	x(8)	10	100	9.2
Japon	x(2)	16	a	x(5)	50	x(9)	24	11	100	12.4
Corée	20	17	a	x(5)	43	a	7	13	100	11.1
Luxembourg	26	17	5	20	15	1	7	9	100	12.5
Mexique	74	14	a	7	a	a	3	2	100	7.3
Pays-Bas	13	24	x(4)	24	12	5	2	20	100	13.3
Nouvelle-Zélande	x(2)	25	a	14	21	7	19	13	100	10.6
Norvège	1	13	a	37	14	3	2	31	100	13.9
Pologne	x(2)	20	27	a	35	6	x(8)	13	100	12.1
Portugal	67	11	x(5)	x(5)	11	x(5)	3	8	100	8.1
Rép. slovaque	1	18	x(4)	32	39	x(5)	1	10	100	12.4
Espagne	34	25	n	6	10	n	6	18	100	10.3
Suède	7	9	a	x(5)	49	x(7)	16	19	100	12.6
Suisse	3	15	4	46	8	7	5	11	100	12.4
Turquie	73	7	a	4	8	a	x(8)	7	100	9.2
Royaume-Uni	n	18	23	19	13	x(9)	9	18	100	12.6
États-Unis	4	7	x(5)	x(5)	50	x(5)	10	28	100	12.7
Moyenne des pays	15	19	3	14	23	3	9	14	100	11.7
PAYS PARTENAIRE										
Israël	3	16	x(5)	x(5)	37	x(7)	17	27	100	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A1.2. Effectifs de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, secondaire et tertiaire (1992, 2002, 2012)

	Pourcentage de la population (2002)			Variation des effectifs (2002 = 100)						Effectifs inscrits en pourcentage de la population active occupée âgée de 25 à 64 ans	
	Groupe d'âge			Groupe d'âge							
	5-14	15-19	20-29	5-14		15-19		20-29			
				1992	2012	1992	2012	1992	2012		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	14	7	14	94	96	98	103	99	105	80
	Autriche	12	6	12	98	79	100	98	135	102	52
	Belgique	12	6	13	100	92	105	99	118	99	74
	Canada	m	m	m	96	85	93	101	107	107	m
	Rép. tchèque	12	7	17	125	77	133	81	84	77	52
	Danemark	12	5	13	85	96	126	125	120	92	56
	Finlande	12	6	12	102	89	95	98	109	101	63
	France	12	7	13	104	103	104	93	109	98	65
	Allemagne	11	6	12	99	86	90	90	139	108	53
	Grèce	10	6	15	123	93	115	82	96	79	60
	Hongrie	12	6	16	119	76	134	90	85	77	66
	Islande	16	7	15	94	91	98	105	99	103	73
	Irlande	14	8	17	121	105	101	82	75	92	70
	Italie	10	5	13	107	91	138	94	123	77	54
	Japon	10	6	14	124	96	135	85	100	76	44
	Corée	14	7	17	111	84	121	101	108	81	61
	Luxembourg	13	6	13	80	108	93	124	108	102	50
	Mexique	22	10	19	95	97	99	104	82	104	105
	Pays-Bas	12	6	13	91	99	107	108	129	101	54
	Nouvelle-Zélande	15	7	13	87	93	100	110	112	111	77
	Norvège	13	6	13	87	92	109	115	118	103	59
	Pologne	13	9	16	132	74	93	70	81	94	81
	Portugal	10	6	16	120	99	137	93	96	73	53
	Rép. slovaque	13	8	17	125	77	105	77	83	89	67
	Espagne	10	6	16	131	97	139	82	98	68	60
	Suède	13	6	12	85	86	106	123	112	103	64
	Suisse	12	6	12	94	78	100	101	140	104	44
Turquie	m	m	m	97	97	91	100	83	109	101	
Royaume-Uni	13	6	13	93	88	94	104	116	110	74	
États-Unis	15	7	13	88	102	86	108	102	116	64	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>12</i>	<i>6</i>	<i>14</i>	<i>104</i>	<i>91</i>	<i>108</i>	<i>97</i>	<i>106</i>	<i>96</i>	<i>64</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	19	9	16	97	104	92	105	77	103	m
	Brésil	20	11	17	106	99	87	91	86	106	m
	Chili	19	9	15	89	97	91	108	103	115	89
	Chine	m	m	m	97	86	104	91	119	106	m
	Égypte	22	12	19	94	110	76	101	72	129	m
	Inde	24	11	17	88	100	83	111	86	120	m
	Indonésie	19	11	18	101	98	93	98	86	105	m
	Israël	18	9	16	85	114	85	113	73	109	m
	Jamaïque	22	10	16	101	95	93	98	92	107	m
	Jordanie	26	12	18	78	113	76	119	64	115	m
	Malaysia	22	10	17	84	103	81	122	81	116	m
	Paraguay	25	11	17	81	113	70	117	80	136	m
	Pérou	m	m	m	91	99	90	110	84	113	m
	Philippines	24	10	17	87	101	83	114	80	120	m
	Fédération de Russie	12	8	15	133	70	86	58	94	103	m
	Sri Lanka	17	10	17	113	92	91	86	94	100	m
	Thaïlande	15	8	17	109	98	106	93	96	94	m
	Tunisie	21	11	19	105	83	86	87	82	110	m
	Uruguay	16	8	16	96	101	105	108	87	98	m
	Zimbabwe	24	13	20	87	94	73	103	77	131	m

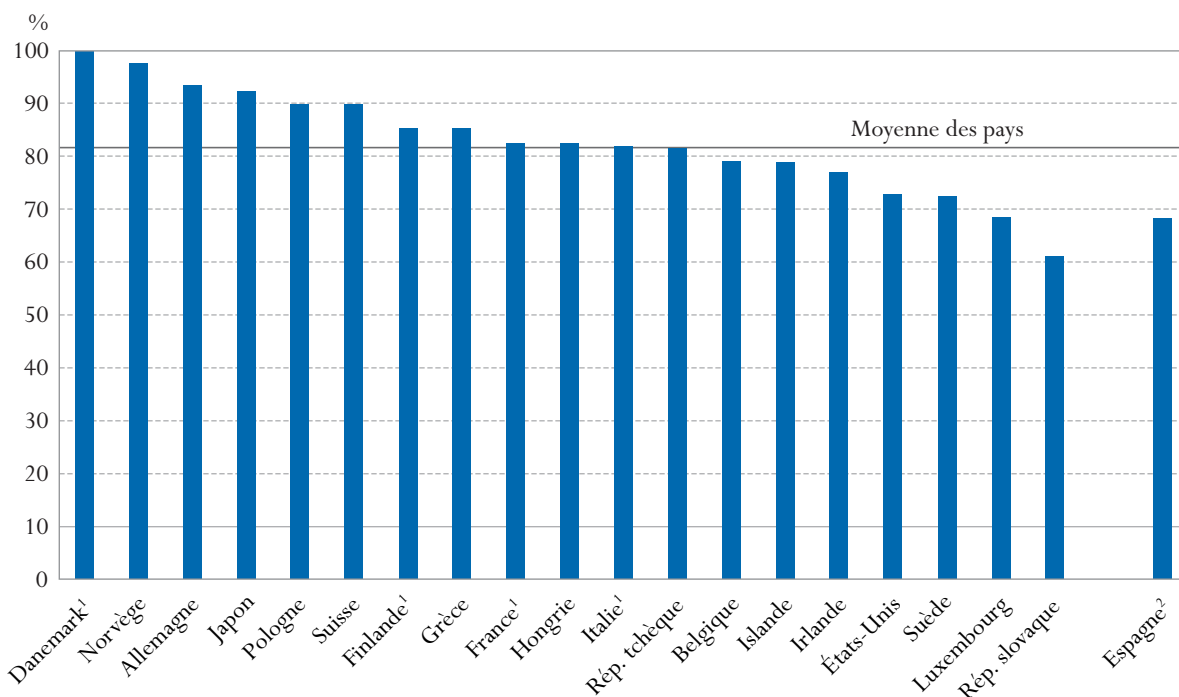
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR A2 : TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- Dans 17 des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme dépasse les 70 %. En Allemagne, au Danemark, au Japon, en Norvège, en Pologne et en Suisse, cette proportion est égale ou supérieure à 90 %. Le défi consiste maintenant à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec le risque d'exclusion sociale que cela implique.
- Il ressort de la comparaison des groupes de population âgés de 25 à 34 ans et de 45 à 54 ans que la proportion de ceux qui sont diplômés du deuxième cycle du secondaire augmente dans presque tous les pays de l'OCDE, et à un rythme soutenu dans plusieurs pays : elle est comprise entre 70 et 95 % chez les plus jeunes dans deux tiers des pays. De plus, de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard.
- Pour les générations plus âgées, les femmes ont un niveau d'éducation moins élevé que les hommes. Mais la tendance s'inverse car, aujourd'hui, le taux d'obtention d'un diplôme est plus grand chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays de l'OCDE.

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2002)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires par rapport à la population ayant atteint l'âge typique d'obtention de ce diplôme (sans double comptage)



1. Année de référence : 2001.

2. Une proportion significative de la population jeune n'est pas couverte par cet indicateur.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Contexte

Le niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE ne cesse d'augmenter, le diplôme de fin d'études secondaires est donc devenu le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans la vie active. De plus, ce diplôme ouvre l'accès à des possibilités de formation plus avancée et prépare également à entrer directement sur le marché du travail. S'il est vrai que, dans de nombreux pays de l'OCDE, la loi autorise les élèves à sortir du système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire, les jeunes qui quittent le système sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de mal à trouver un emploi (voir les indicateurs A10 à A12).

Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire donne une idée du rendement des systèmes d'éducation, dans la mesure où il indique le pourcentage de personnes qui suivent et terminent avec succès leurs études secondaires à l'âge typique correspondant à ce niveau d'études. Bien que des taux élevés d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ne garantissent pas que les diplômés à ce niveau aient acquis les connaissances et savoir-faire de base nécessaires pour entrer sur le marché du travail – notamment parce que cet indicateur ne rend pas compte de la qualité des acquis, le taux de réussite en fin d'études secondaires n'en est pas moins une indication de l'efficacité avec laquelle le système éducatif parvient à répondre aux besoins de qualification minimum du marché du travail.

La comparaison des niveaux de formation des différentes générations permet de cerner l'évolution des niveaux de formation atteints par la population, qui reflète non seulement celle des politiques d'éducation et des pratiques en matière d'accès à l'enseignement, mais également celle de l'offre potentielle de savoirs et de savoir-faire.

Observations et explications

Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond au nombre de personnes qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires pour 100 personnes ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1). Ce taux d'obtention reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge typique (modal) d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, mais aussi celle d'élèves plus âgés (ceux qui, par exemple, ont bénéficié d'un enseignement de la « seconde chance »). Dans 17 des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, ce taux est supérieur à 70 % (voir le graphique A2.1). Il convient d'interpréter avec la plus grande prudence les taux de réussite de l'Espagne qui sont présentés dans le graphique A2.1. Dans ce pays en effet, la durée des études secondaires a récemment été allongée, avec pour corollaire une sous-estimation du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Pour évaluer le nombre de ceux qui possèdent le bagage minimum requis pour se lancer avec succès dans la vie active...

...cet indicateur présente le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et les résultats des établissements d'enseignement...

...ainsi que l'historique des profils de réussite des études secondaires.

Dans 17 des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépasse les 70 %...

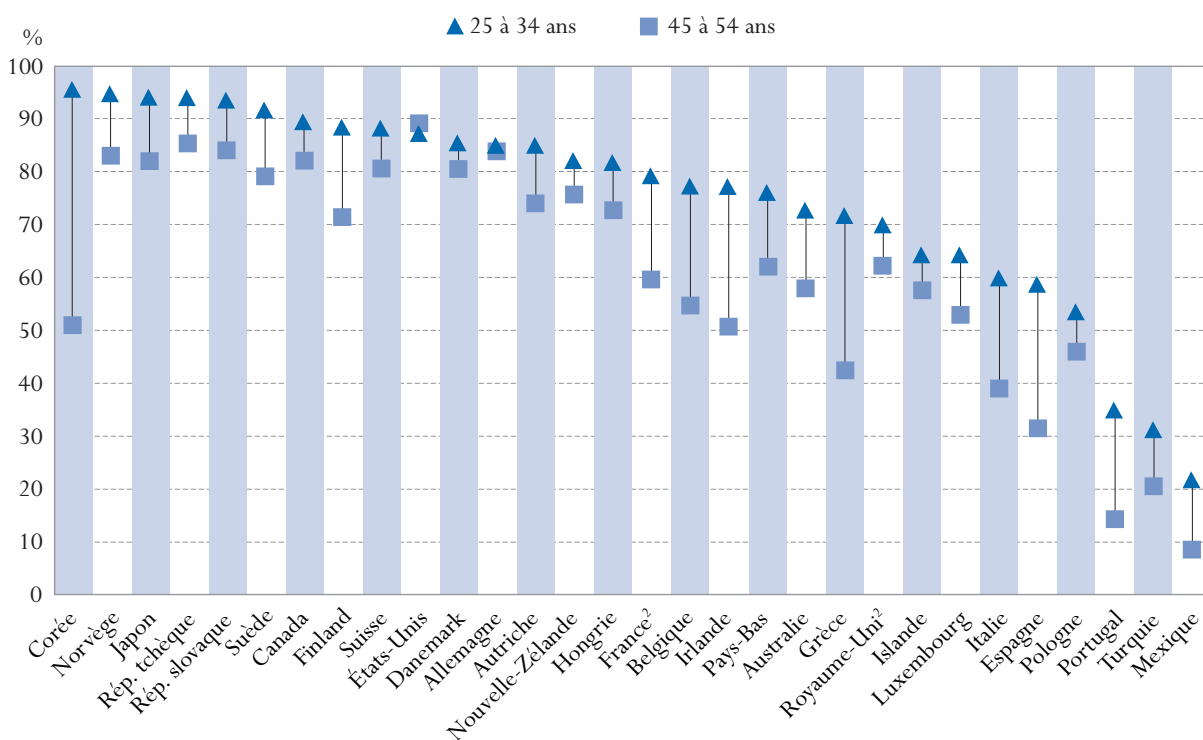
...et est égal ou supérieur à 90 % dans six pays de l'OCDE.

La proportion de titulaires du diplôme de fin d'études secondaires est en progression dans presque tous les pays...

Dans six des 20 pays pour lesquels des chiffres comparables sont disponibles quant aux nombres de diplômés, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est égal ou supérieur à 90 % (en Allemagne, au Danemark, au Japon, en Norvège, en Pologne et en Suisse).

La comparaison des niveaux de formation atteints par les tranches de population plus jeunes et plus âgées révèle que le pourcentage de personnes qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires a fortement augmenté (voir le graphique A2.2). En moyenne, 75 % des 25-34 ans sont titulaires du diplôme de fin d'études secondaires, contre 61 % seulement chez les 45-54 ans. Dans 22 pays de l'OCDE sur 30, cette proportion est comprise entre 70 et 95 % chez les plus jeunes, ce qui fait apparaître une nouvelle norme dans les pays de l'OCDE : une proportion de l'ordre de 80 % d'une génération obtient le diplôme de fin d'études secondaires.

Graphique A2.2. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire¹ (2002)
Pourcentage, par groupe d'âge



1. Sont exclues les formations courtes du niveau 3C de la CITE.

2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Dans les pays dont la population adulte présente un niveau de formation élevé, les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les classes d'âge (voir le tableau A2.2). À l'exception très significative de la Corée, où l'écart entre la génération des 25-34 ans et celle des 45-54 ans représente 44 points de pourcentage, le gain de formation d'une génération à l'autre est de 8 points de pourcentage seulement en moyenne dans ces pays où le taux de diplômés est supérieur à 80 % pour la plus jeune génération.

...et de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard.

Dans les autres pays, où le retard est plus conséquent, le gain moyen d'une génération à l'autre représente 17 points de pourcentage. Seuls trois d'entre eux, l'Islande, la Pologne et le Royaume-Uni, affichent un gain inférieur à 10 points de pourcentage. La Belgique, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie et le Portugal font preuve d'efforts remarquables; les efforts du Mexique et de la Turquie sont proportionnellement importants.

S'en tenir au seul taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires – en tant que niveau maximum atteint et non minimum – permet d'offrir une perspective différente. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ce taux, de l'ordre de 44 % de la population adulte, n'a guère évolué au cours des cinq dernières années (voir le tableau A3.4a). Cette stabilité s'explique par deux phénomènes opposés : la proportion d'adultes titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire a diminué de trois points de pourcentage et la proportion de titulaires d'un diplôme d'enseignement tertiaire a augmenté dans la même mesure.

Les données tendanciennes révèlent des profils différents selon les pays. En raison de l'accroissement des effectifs dans l'enseignement tertiaire, la proportion de ceux qui ne sont titulaires que d'un diplôme de fin d'études secondaires a diminué au cours des cinq dernières années. C'est le cas au Canada, aux États-Unis et au Japon. À l'inverse, l'augmentation du taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires sous l'effet de la diminution du taux d'obtention du seul diplôme du premier cycle du secondaire est visible en Belgique, en Espagne, au Danemark, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie et en République slovaque (voir les tableaux A3.4a et A3.4b).

Différences entre les taux de réussite féminins et masculins

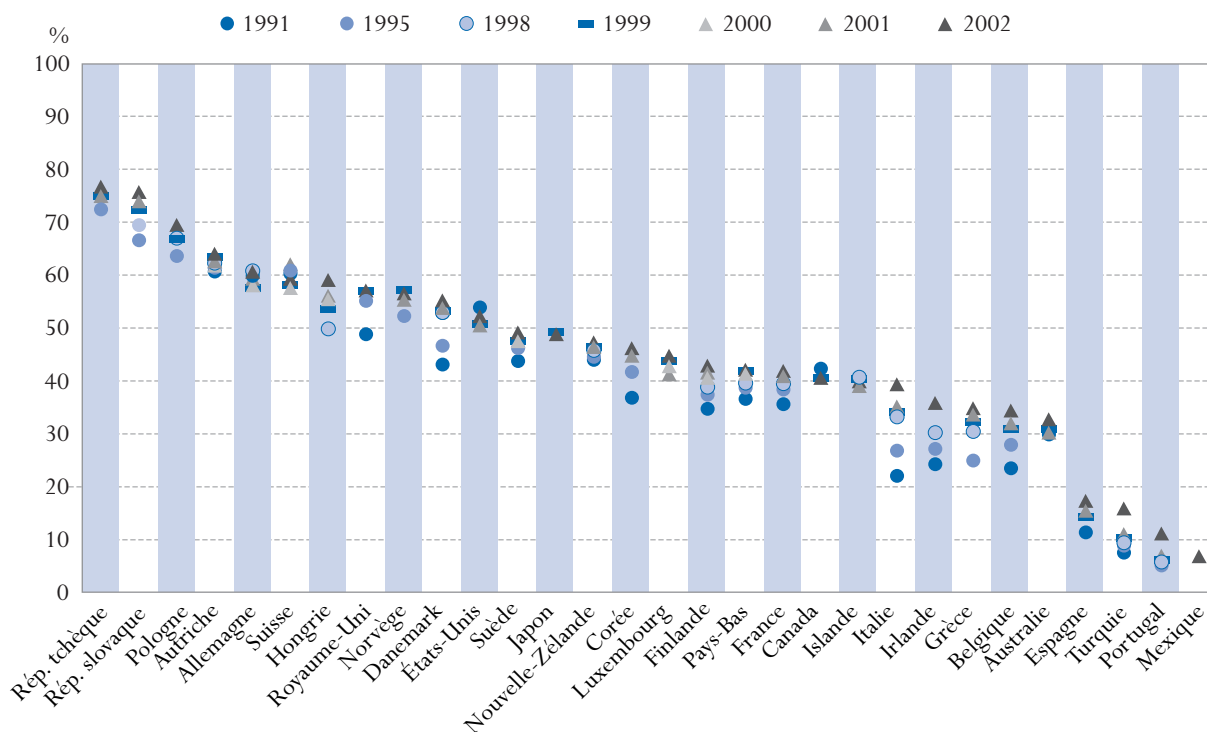
Dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte est réparti de façon inégale entre les hommes et les femmes : historiquement, les femmes n'avaient pas assez de possibilités, ni d'incitations pour atteindre le même niveau de formation que les hommes. En général, les femmes sont sur-représentées dans la catégorie des personnes n'ayant pas fréquenté le deuxième cycle du secondaire et sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés.

Dans les générations plus âgées, les femmes atteignent des niveaux de formation inférieurs à ceux des hommes...

Toutefois, ces écarts sont essentiellement imputables aux fortes différences de niveaux de formation entre sexes dans les générations plus âgées et ils se sont fortement réduits, voire inversés, dans les populations plus jeunes.

...mais la tendance s'inverse chez les plus jeunes.

Graphique A2.3. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans aux niveaux du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire (1991-2002)



Les pays sont classés par ordre décroissant du niveau de formation atteint en 2002.
 Source : OCDE. Tableau A3.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

À présent, les taux d'obtention de diplômes sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.

À présent, dans la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux d'obtention de diplômes des hommes et des femmes ne diffèrent plus de façon très significative (voir le tableau A2.1). Cependant, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires des femmes sont supérieurs à ceux des hommes dans 18 des 19 pays de l'OCDE où la comparaison par sexe est possible. La seule exception est la Suisse pour laquelle les taux d'obtention sont les mêmes pour les hommes et pour les femmes. L'écart entre les sexes est faible, au plus cinq points de pourcentage, en Allemagne, au Japon et en République tchèque. Mais, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Islande et en Norvège, les taux de réussite des femmes dépassent ceux des hommes de 11 points de pourcentage ou plus.

Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à vocation professionnelle ou pré-professionnelle des hommes et des femmes ne laissent pas apparaître une tendance marquée dans les pays de l'OCDE.

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à vocation professionnelle ou pré-professionnelle est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans 10 des 23 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles. L'inverse est vrai dans huit pays et, dans les cinq derniers, les hommes et les femmes présentent des taux équivalents.

L'obtention de diplômes post-secondaires non tertiaires

Proposés dans 27 des pays de l'OCDE, les programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire sont le lien, dans une optique comparative internationale, entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, les programmes post-secondaires non tertiaires ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves y sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire.

Parmi les formations typiques de ce niveau, citons celles qui sont sanctionnées par un diplôme commercial ou d'aptitude professionnelle au Canada et aux États-Unis, les études de puériculture en Autriche et en Suisse ou encore la formation en alternance dispensée aux diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire en Allemagne. Dans presque tous les pays, les programmes post-secondaires non tertiaires présentent une orientation professionnelle.

Dans cinq des 16 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, au moins 11 % des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires terminent également avec succès une formation post-secondaire non tertiaire, soit à la place, soit en plus des études tertiaires (la moyenne de l'OCDE atteint 9 %). En Hongrie, en Irlande et en Suisse, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent au moins de 20 % de la cohorte ayant l'âge typique de le faire (voir le tableau A2.3).

Dans 12 des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la majorité, sinon la totalité, des élèves inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire obtiennent une qualification de niveau CITE 4C, qualification essentiellement conçue pour les préparer à entrer directement dans la vie active. Les formations en apprentissage destinées aux élèves ayant déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires tombent également dans cette catégorie. Dans les huit autres pays de l'OCDE, la majorité des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi un programme dont la finalité est d'offrir un accès direct à l'enseignement tertiaire de type A ou B.

Définitions et méthodologie

Les diplômés de fin d'études secondaires sont les personnes qui, quel que soit leur âge, terminent avec succès la dernière année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, la délivrance de ce diplôme est soumise à un examen final, dans d'autres non.

Il est impossible de faire la somme des taux bruts d'obtention de diplômes des niveaux 3A, 3B et 3C de la CITE, car certaines personnes obtiennent plusieurs diplômes de fin d'études secondaires et seraient comptabilisées plusieurs fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux d'obtention de diplômes selon l'orientation des programmes, à savoir générale ou professionnelle. Pour cal-

Dans certains pays, une proportion significative d'étudiants étendent leurs connaissances en suivant une formation post-secondaire non tertiaire au terme de leurs études secondaires.

En Hongrie, en Irlande et en Suisse, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent au moins 20 % de la cohorte ayant l'âge typique de le faire.

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

culer le nombre de diplômés sans double comptage, les élèves qui ont obtenu auparavant un diplôme de fin d'études secondaires sont éliminés.

Quelques pays sont toutefois dans l'impossibilité d'indiquer un nombre de diplômés post-secondaires non tertiaires sans double comptage. Leurs taux d'obtention d'un diplôme peuvent donc être surestimés lorsque des diplômés ont suivi plusieurs programmes de même niveau. Ces pays sont signalés par une note en bas de page dans le tableau A2.3.

Les programmes pré-professionnels et professionnels comprennent des programmes organisés à l'école et en alternance à l'école et sur le lieu de travail ; ces programmes sont reconnus par le système éducatif. Les formations dispensées entièrement en entreprise, sans aucune supervision d'une autorité scolaire officielle, ne sont pas prises en considération.

Les données relatives au niveau de formation proviennent des Enquêtes nationales sur la population active et les niveaux d'enseignement sont basés sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97).

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales de données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. On a utilisé pour désigner les niveaux d'enseignement la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux de formation de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2002)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires par rapport à la population ayant atteint l'âge typique d'obtention de ce diplôme dans les établissements publics et privés, selon l'orientation et la finalité des programmes et le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 3A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 3B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 3C (programmes longs) de durée analogue à celle des programmes de niveau 3A ou 3B		CITE 3C (programmes courts) de durée plus courte que celle des programmes 3A ou 3B)		Programmes à orientation générale		Programmes à orientation pré-professionnelle/professionnelle		
	H + F			H + F		H + F		H + F		H + F		H + F		H + F		
	Hommes	Femmes		Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	m	69	74	x(8)	x(9)	33	35	x(8)	x(9)	69	74	33	35
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	79	74	83	60	66	a	a	19	18	18	25	36	42	61	66
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	81	80	83	50	58	n	n	32	24	n	n	13	17	70	68
	Danemark ¹	100	m	m	56	67	a	a	66	73	a	a	56	67	66	73
	Finlande ¹	85	78	93	85	93	a	a	a	a	a	a	51	62	69	78
	France ¹	82	79	86	51	59	10	9	3	2	36	31	32	38	67	63
	Allemagne	93	91	96	34	37	60	58	a	a	a	a	34	37	60	58
	Grèce	85	74	97	53	61	a	a	32	36	x(8)	x(9)	53	61	34	38
	Hongrie	82	79	86	58	65	x(4)	x(5)	22	18	x(8)	x(9)	30	36	49	47
	Islande	79	68	89	52	65	n	1	32	24	20	22	54	67	49	44
	Irlande	77	70	84	72	78	a	a	5	6	a	a	53	57	23	27
	Italie ¹	82	79	85	72	76	4	5	a	a	19	17	30	40	64	58
	Japon	92	90	94	68	72	1	n	23	22	x(8)	x(9)	68	72	24	22
	Corée	m	m	m	64	64	a	a	34	35	a	a	64	64	34	35
	Luxembourg	68	64	73	39	48	8	8	20	17	a	a	27	32	42	42
	Mexique	m	m	m	30	33	a	a	4	4	x(8)	x(9)	30	33	4	4
	Pays-Bas	m	m	m	63	69	a	a	19	21	20	17	32	36	61	62
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	60	65	25	29	43	55	x(8)	x(9)	m	m	a	a
	Norvège	97	89	107	66	80	a	a	43	38	m	m	66	80	42	36
	Pologne	90	86	93	76	84	a	a	a	a	23	16	38	48	63	52
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque	61	57	66	59	64	a	a	13	10	2	2	16	19	57	57
	Espagne ²	68	62	75	48	56	n	n	16	17	7	7	48	56	24	24
	Suède	72	69	76	72	75	n	n	n	n	a	a	41	45	31	31
	Suisse	90	90	90	28	30	50	43	14	20	m	m	32	36	61	57
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	73	69	76	73	76	m	m	m	m	m	m	73	76	m	m	
Moyenne des pays	81	75	87	61	68	5	6	19	19	8	7	43	49	44	44	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	41	38	44	41	44	a	a	a	a	a	22	25	19	19	
	Brésil ¹	62	54	69	51	56	10	12	a	a	a	a	51	56	10	12
	Chili	63	59	67	63	67	a	a	a	a	a	a	34	39	28	28
	Chine	35	34	31	x(1)	x(3)	a	a	x(1)	x(3)	a	a	16	20	m	m
	Inde	m	m	m	19	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	36	36	36	23	25	13	11	a	a	a	a	x(1)	x(3)	m	m
	Israël	90	87	92	87	91	a	a	3	1	a	a	60	66	30	26
	Jamaïque	73	70	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jordanie ¹	65	58	73	62	72	a	a	a	a	3	n	50	61	a	a
	Paraguay ^{1,3}	40	36	43	40	43	a	a	m	m	a	a	31	35	8	8
	Pérou ¹	63	64	62	63	64	x(4)	x(5)	a	a	a	a	63	64	m	m
	Philippines	60	55	66	60	66	a	a	a	a	a	a	60	66	m	m
	Fédération de Russie	73	m	m	54	m	15	m	4	m	a	a	54	m	m	m
	Thaïlande	53	51	56	34	40	19	16	a	a	a	a	34	39	19	16
Tunisie	42	40	45	36	40	3	2	3	3	a	a	36	40	m	m	

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de fréquentation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Année de référence : 2001.

2. Une proportion significative de la population jeune n'est pas couverte par cet indicateur.

3. Ne comprend pas le niveau CITE 3C.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A2.2. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire¹ (2002)

Pourcentage, par groupe d'âge

	Groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
PAYS MEMBRES DE L'OCDE					
Australie	61	73	62	58	46
Autriche	78	85	82	74	67
Belgique	61	77	66	55	41
Canada	83	89	86	82	69
Rép. tchèque	88	94	91	85	80
Danemark	80	85	81	80	72
Finlande	75	88	85	71	52
France ²	65	79	68	60	48
Allemagne	83	85	86	84	77
Grèce	50	72	58	42	28
Hongrie	71	82	79	73	48
Islande	59	64	62	58	48
Irlande	60	77	65	51	37
Italie	44	60	50	39	24
Japon	84	94	94	82	64
Corée	71	95	79	51	31
Luxembourg	57	64	59	53	46
Mexique	13	21	7	9	13
Pays-Bas	66	76	71	62	53
Nouvelle-Zélande	76	82	80	76	62
Norvège	86	95	91	83	73
Pologne	47	53	48	46	37
Portugal	20	35	20	14	8
Rép. slovaque	86	93	91	84	68
Espagne	41	58	46	31	18
Suède	82	91	87	79	67
Suisse	82	88	85	80	75
Turquie	25	31	25	20	14
Royaume-Uni ²	64	70	65	62	56
États-Unis	87	87	88	89	84
Moyenne des pays	65	75	69	61	50
PAYS PARTENAIRES					
Argentine ³	42	52	43	38	28
Brésil ³	27	32	30	24	15
Chili	47	61	49	42	28
Indonésie	22	32	23	17	9
Israël	80	87	80	78	71
Jordanie	39	m	m	m	m
Malaysia ³	41	58	42	24	13
Paraguay ³	22	30	23	16	11
Pérou ³	44	55	46	35	22
Philippines	43	54	37	m	m
Thaïlande	19	28	20	12	7
Uruguay ³	33	38	36	32	23

1. Sont exclues les formations courtes du niveau 3C de la CITE.

2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE.

3. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2002)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme post-secondaire non tertiaire par rapport à la population ayant atteint l'âge typique d'obtention de ce diplôme dans les établissements publics et privés, selon la finalité des programmes et le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 4A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 4B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 4C (programmes préparant à l'accès direct au marché du travail)	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Australie	m	m	m	a	a	a	a	17.8	19.7
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique ¹	16.9	15.2	18.6	10.1	10.4	a	a	7.0	8.5
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	m	m	m	12.9	13.9	a	a	2.5	2.9
Danemark ^{1,2}	0.8	1.3	0.4	0.8	0.4	a	a	a	a
Finlande ²	2.2	2.0	2.3	a	a	a	a	3.7	4.0
France ^{1,2}	1.3	0.8	1.7	0.7	0.9	a	a	0.6	0.8
Allemagne	14.1	15.3	12.9	8.6	8.0	5.5	4.9	a	a
Grèce	m	m	m	a	a	a	a	m	m
Hongrie ¹	31.6	28.4	34.9	8.2	8.5	a	a	23.2	26.2
Islande	4.9	6.5	3.3	n	n	n	n	5.1	3.3
Irlande	20.4	18.5	22.4	a	a	a	a	20.4	22.4
Italie ²	4.4	3.4	5.4	a	a	a	a	4.4	5.4
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	4.1	5.5	2.6	a	a	a	a	4.1	2.6
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas ¹	1.3	2.0	0.7	a	a	a	a	1.3	0.7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	1.9	2.3	7.7	9.6	18.8	22.9
Norvège	6.6	10.2	2.9	2.4	1.4	a	a	4.3	1.5
Pologne ¹	10.7	7.4	14.1	a	a	a	a	10.7	14.1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	4.6	5.2	4.1	4.6	4.1	a	a	n	n
Espagne	3.8	3.6	4.0	3.8	4.0	0.1	0.1	n	n
Suède	m	m	m	m	m	m	m	0.4	0.3
Suisse	22.4	20.7	24.0	3.3	2.4	19.5	22.2	m	m
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>9.0</i>	<i>9.1</i>	<i>8.9</i>	<i>5.2</i>	<i>5.1</i>	<i>8.2</i>	<i>9.2</i>	<i>7.6</i>	<i>8.3</i>

Remarque : Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de fréquentation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Le taux brut d'obtention d'un diplôme peut comprendre quelques doubles comptages.

2. Année de référence : 2001.

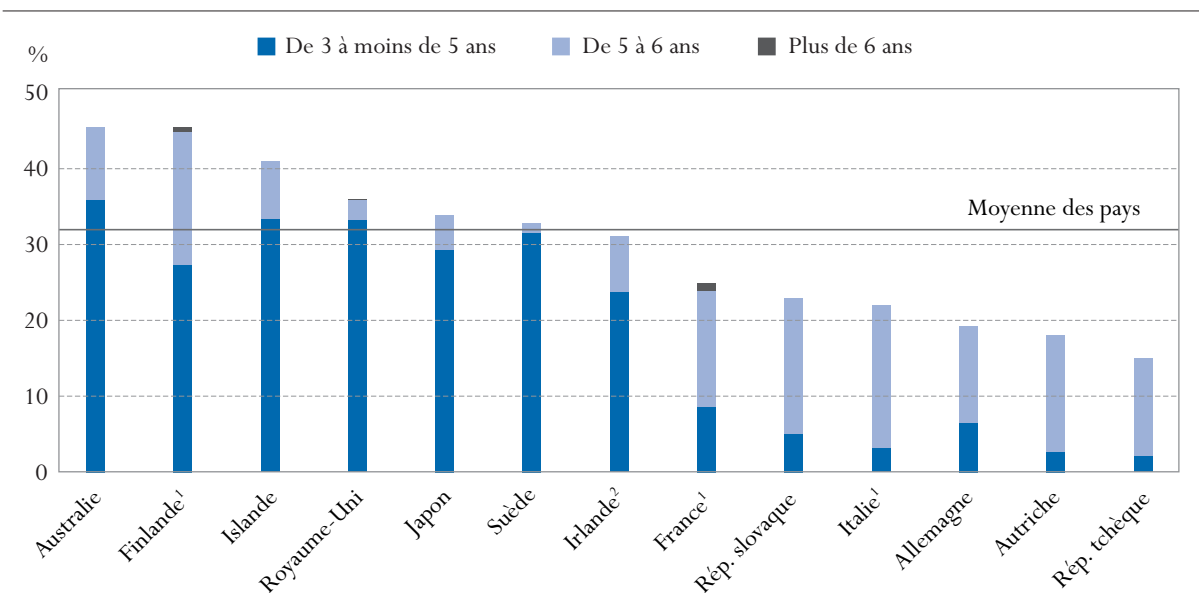
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR A3 : TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME TERTIAIRE, TAUX DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- En moyenne dans 17 pays de l'OCDE ayant des données comparables, 32 % de la population ayant l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire terminent avec succès une formation tertiaire de type A. Cette proportion varie entre plus de 40 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Pologne, et 20 % ou moins en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Suisse.
- L'indicateur du niveau de formation montre une tendance à la hausse des qualifications de niveau tertiaire recensées chez les adultes. Toutefois, la plus grande part de cette augmentation s'explique par une progression très significative du taux d'obtention de diplômes tertiaires dans un nombre de pays relativement restreint.
- En moyenne, un tiers des étudiants des pays de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur premier diplôme de niveau tertiaire, qu'ils aient opté pour une formation tertiaire de type A ou B.

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2002)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme tertiaire de type A par rapport à la population ayant atteint l'âge typique d'obtention de ce diplôme (sans double comptage)



1. Année de référence : 2001.

2. Les programmes d'une durée de 5 à 6 ans incluent des programmes d'une durée supérieure à 6 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'un diplôme tertiaire de type A.

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire montrent le taux actuel de production de connaissances avancées par les systèmes éducatifs de chaque pays. Les pays où les taux d'obtention de diplômes du tertiaire sont élevés ont toutes les chances de constituer ou de conserver une population active hautement qualifiée. Les mesures du niveau de formation permettent de cerner l'évolution des connaissances avancées au sein de la population.

Les taux d'abandon et de survie dans l'enseignement tertiaire peuvent être des indicateurs utiles de l'efficacité intrinsèque des systèmes d'enseignement tertiaire, mais les raisons précises pour lesquelles un étudiant abandonne un programme d'enseignement tertiaire sont diverses : il peut se rendre compte qu'il s'est trompé de domaine d'études ou de filière ; il peut ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement, notamment dans les systèmes d'enseignement tertiaire caractérisés par un accès plus ouvert ; ou il peut trouver un emploi intéressant avant d'avoir terminé sa formation. Si « l'abandon des études » n'est pas nécessairement un signe d'échec à l'échelle individuelle, des taux élevés d'abandon des études peuvent malgré tout signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne correspondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

Observations et explications

Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

Le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire dépend à la fois du taux d'accès à ce niveau d'études et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail. Il varie également en fonction de la structure de délivrance des diplômes et des titres dans les pays.

Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : *i*) les diplômes de niveau tertiaire de type B (CITE 5B), *ii*) les diplômes de niveau tertiaire de type A (CITE 5A), et *iii*) les diplômes associés à la recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6).

Les programmes tertiaires de type A sont axés en grande partie sur un enseignement théorique et sont conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétences. L'organisation des études tertiaires de type A varie selon les pays. Ces programmes sont dispensés dans des universités ou dans d'autres types d'établissements d'enseignement. La durée des formations sanctionnées par un premier diplôme de type A varie entre trois ans (le *Bachelor's Degree* dans beaucoup de *colleges* d'Irlande et du Royaume-Uni pour la plupart des matières, et la licence en France, par exemple) et cinq ans ou plus (le *Diplom* en Allemagne et le *Laurea* en Italie, par exemple).

Dans de nombreux pays, la distinction entre le premier et le deuxième diplôme obtenu à l'issue d'études tertiaires est explicite (ces études étant alors orga-

Cet indicateur présente les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, ainsi que l'évolution historique des niveaux de formation...

...et donne une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire.

La structure et l'étendue des programmes d'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays.

nisées en cycles), mais inexistante dans d'autres. Dans cette dernière catégorie de pays, des diplômes comparables d'un point de vue international à une « maîtrise » sont délivrés à l'issue d'un programme unique d'enseignement long. Dans un souci de comparabilité internationale, il est donc nécessaire de comparer les formations d'une durée cumulée analogue sanctionnées par un diplôme ainsi que les taux d'achèvement des programmes conduisant à un premier diplôme.

Pour établir des comparaisons indépendantes de la structure nationale des diplômes et des titres, les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique des études.

Pour établir des comparaisons indépendantes de la structure nationale des diplômes et des titres, les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études. Plus spécifiquement, la classification de l'OCDE distingue les diplômes obtenus à l'issue des programmes de durée moyenne (de trois ans à moins de cinq ans), de durée longue (de cinq à moins de six ans) et de durée très longue (de six ans et plus). Les diplômes obtenus à l'issue de formations courtes d'une durée inférieure à trois ans ne sont pas assimilés à des diplômes sanctionnant des formations tertiaires de type A et ne sont donc pas inclus dans cet indicateur. Les programmes aboutissant à un deuxième diplôme sont classés en fonction de la durée cumulée des études sanctionnées par les premier et deuxième diplômes, les titulaires d'un premier diplôme étant déduits de ces chiffres.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 32 % de la population achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge typique d'obtention d'un diplôme de ce niveau...

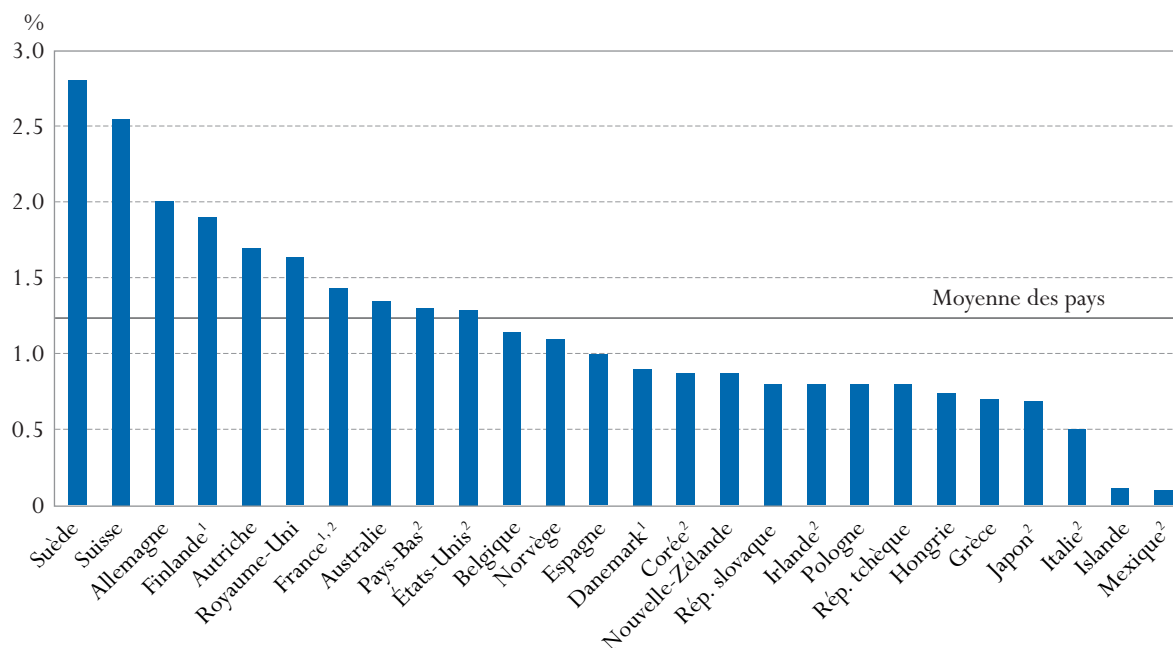
Dans les 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, en moyenne, 32 % de la population achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge typique d'obtention d'un diplôme de ce niveau. Ce pourcentage varie entre plus de 40 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Pologne et 20 % ou moins en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Suisse (voir le tableau A3.1). Dans les pays où le taux de diplômés est plus élevé, la majorité des étudiants terminent généralement des formations de durée moyenne (de trois à moins de cinq ans) (voir le graphique A3.1). En Allemagne, en Autriche, en France, en Italie, en République slovaque et en République tchèque, les étudiants suivent en majorité des formations plus longues (de cinq ans au moins) et le taux d'obtention d'un diplôme est inférieur ou égal à 23 %.

... tandis que le taux d'obtention d'un diplôme du niveau tertiaire de type B est de 10 %...

Les programmes tertiaires de type B sont classés au même niveau de compétences que les formations tertiaires de type A, mais ils ont une finalité professionnelle plus précise et conduisent directement au marché du travail. Ces formations sont habituellement plus courtes que celles de type A (deux à trois ans le plus souvent). En général, les diplômes auxquels elles aboutissent ne sont pas assimilés à des titres donnant accès à une formation de niveau universitaire. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 10 % en moyenne de la population d'une cohorte d'âge obtiennent un diplôme tertiaire de type B (voir le tableau A3.1). Au Japon, ils sont 27 % à décrocher un diplôme tertiaire de type B à l'âge typique d'obtention de ce diplôme. En France et en Suisse, ce taux d'obtention est de 19 %.

Graphique A3.2. Taux d'obtention d'un diplôme dans les programmes de recherche de haut niveau (2002)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme pour chaque âge d'obtention



1. Année de référence : 2001.

2. Pour ces pays, des taux bruts d'obtention d'un diplôme ont été utilisés. Ils correspondent au pourcentage de diplômés par rapport à la population ayant atteint l'âge typique d'obtention de ce diplôme.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme dans les programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 1.2 % de la population décroche un diplôme tel qu'un doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau. Cette proportion représente 2 % en Allemagne, 2.8 % en Suède et 2.6 % en Suisse mais seulement 0.1 % en Islande et au Mexique (voir le graphique A3.2).

...et que le taux de diplômés de programmes de recherche de haut niveau est de 1.2 %.

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire

En moyenne, un tiers des étudiants des pays de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur premier diplôme de l'enseignement tertiaire, qu'ils aient opté pour une formation de type A ou B. Le taux d'abandon est nettement plus élevé dans les programmes de recherche de haut niveau, pour lesquels le taux de survie est inférieur à 60 %.

Un tiers des étudiants abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu un premier diplôme.

Les taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A varient considérablement selon les pays : ils varient entre plus de 80 % en Irlande, au Japon, au Royaume-Uni et en Turquie à moins de 60 % en Autriche, en France, en Italie et en Suède (voir le tableau A3.2).

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B varie entre plus de 80 % dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon, au Mexique, en Pologne et en Suède et 50 % environ en Irlande et en Italie (voir le

Le taux de survie dans les programmes de recherche de haut niveau est élevé en Corée, en Italie et au Japon.

La proportion de jeunes ayant atteint un niveau de formation équivalent au niveau tertiaire de type A et aux programmes de recherche de haut niveau a augmenté.

tableau A3.2). En général, les formations tertiaires de type B sont plus courtes que celles de type A. Dans la majorité des pays pour lesquels des données sont disponibles, la plupart des étudiants terminent avec succès des formations courtes (de deux à trois ans). Il est cependant intéressant de constater que la majorité des étudiants de la Communauté flamande de Belgique et du Danemark obtiennent leur diplôme à l'issue de formations de type B de durée moyenne (c'est d'ailleurs la seule option de formation tertiaire de type B en Communauté flamande).

En Corée, en Italie et au Japon, le taux de survie dans les programmes de recherche de haut niveau est égal ou supérieur à 85 %. En revanche, les étudiants de France et d'Islande sont nettement plus susceptibles d'abandonner ce type de programme (le taux de survie atteint respectivement à 36 et à 50 %) (voir le tableau A3.2).

Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la hausse du chômage ces dernières années et les attentes plus élevées de la part des individus et de la société ont contribué à augmenter la proportion de jeunes obtenant au moins un diplôme de niveau tertiaire. L'évolution du nombre de diplômes de niveau tertiaire indique un accroissement généralisé du volume de compétences de haut niveau dans la population adulte.

Sur 30 pays de l'OCDE, 12 seulement ont une proportion de titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire supérieure à 36 % dans la classe d'âge des 25-34 ans. Cette amélioration est le fruit des efforts importants qui ont été consentis ces 20 dernières années, et peut être approximée par la différence entre les générations. Dans les pays en tête de ce classement, l'écart entre les plus âgés et les plus jeunes étudiants représente environ 13 points de pourcentage. Parmi les pays où le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est relativement élevé, seuls trois affichent des taux stables pour les dernières décennies (l'Australie, les États-Unis et la Suède). Toutes formations tertiaires confondues, le taux moyen d'obtention d'un diplôme dans les pays de l'OCDE est passé de 21 % (classe d'âge de 50 ans) à 28 % (classe d'âge de 30 ans).

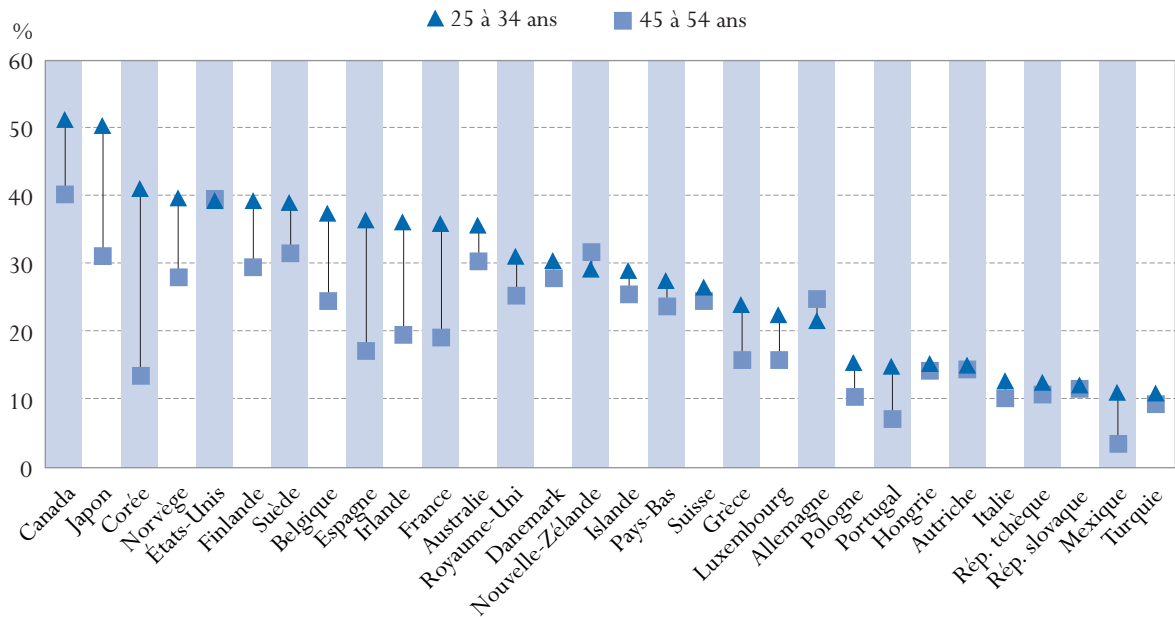
La situation reste préoccupante dans les pays situés au bas du classement : leur taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire n'augmente pas d'une génération à l'autre (contrairement au taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire – voir l'indicateur A2). À l'exception notable de la Grèce, du Mexique et du Portugal, ces pays n'ont guère progressé dans ce domaine (voir le graphique A3.3).

Tendances dans l'enseignement tertiaire

L'évolution des pourcentages de titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A3.4a) au cours de ces dernières années confirme la forte tendance à la hausse des proportions de la population adulte qui obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire.

Graphique A3.3. Population ayant atteint une formation tertiaire (2002)

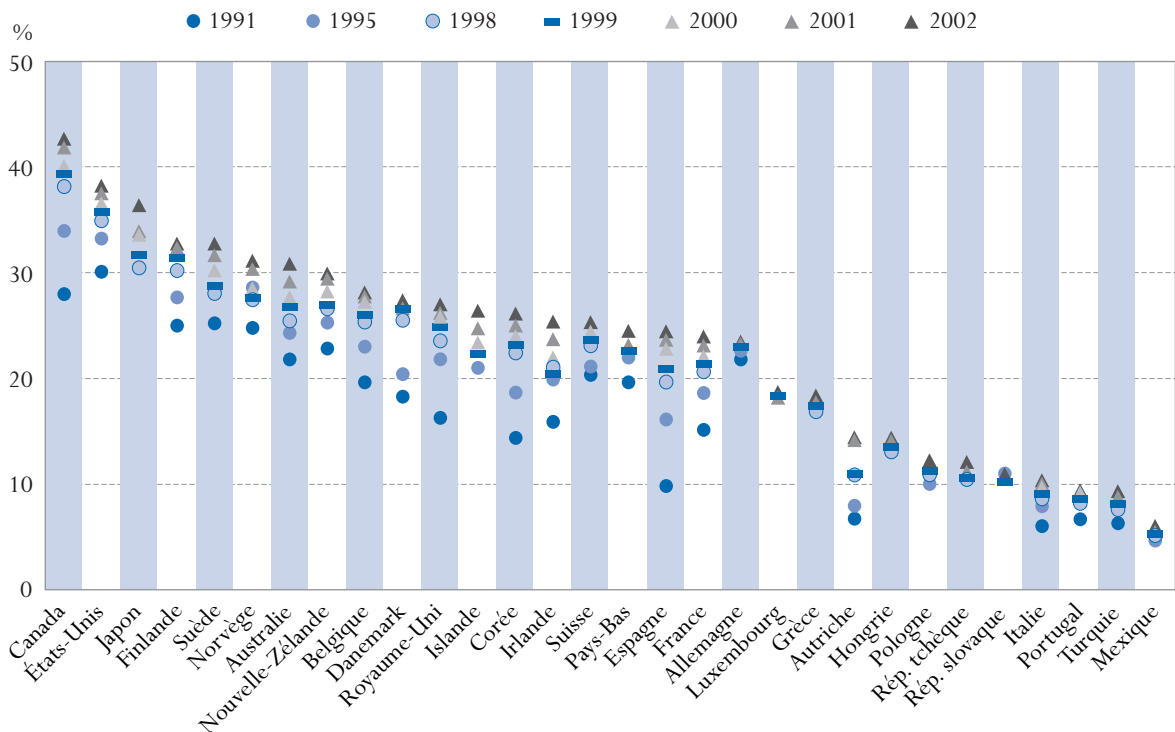
Pourcentage, par groupe d'âge



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint une formation tertiaire.
Source : OCDE. Tableau A3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Graphique A3.4. Évolution du niveau de formation au niveau tertiaire (1991-2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation tertiaire en 2002.
Source : OCDE. Tableau A3.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

La participation accrue dans l'enseignement tertiaire a réduit les écarts entre les pays...

...mais certains pays restent à la traîne.

L'augmentation des effectifs dans l'enseignement tertiaire a atténué les différences entre les pays. Les chiffres de 2002 montrent que, pour les personnes de 25 à 64 ans, 16 pays sur 30 forment un groupe au sein duquel les écarts entre pays sont inférieurs à 10 points de pourcentage : le taux de titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire y représente en moyenne entre 23 et 33 % de la population. Trois pays obtiennent des résultats exceptionnels, à savoir le Canada, les États-Unis et le Japon. À l'autre extrême, 11 pays obtiennent un taux de titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire significativement inférieur à 20 %, et parfois même très inférieur.

Cette évolution générale est le résultat d'une amélioration constante dans la plupart des pays. Toutefois, dans les trois pays en tête du classement, la proportion d'adultes titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire continue de progresser. Les autres pays de l'OCDE, surtout la Corée et l'Espagne, affichent également une augmentation de la proportion de personnes hautement qualifiées dans la population adulte, ce qui se traduit par des niveaux de formation plus similaires aux pays en tête du classement. L'amélioration n'est pas perceptible dans les pays situés en bas du classement, à l'exception de l'Autriche et de l'Italie. La proportion de titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire reste relativement faible au Portugal et en Turquie, où les progrès accomplis ces dix dernières années sont limités.

L'analyse de l'évolution chez les plus jeunes, dans la classe d'âge des 25-34 ans (voir les tableaux A3.4a et A3.4b), montre que les proportions de diplômés de l'enseignement tertiaire dans ce groupe d'âge sont passées de 20 à 28 % entre 1991 et 2002, alors que, pour la population totale, ces proportions sont passées de 18 à 23 % en moyenne durant la même période. Il va de soi que cette progression va de pair avec le remplacement des générations plus âgées par les générations plus jeunes et plus qualifiées. Sur les 28 % de diplômés de l'enseignement tertiaire, 19 % ont décroché un diplôme tertiaire de type A ou une qualification associée à un programme de recherche de haut niveau. Les pays qui se situent au-dessus de cette moyenne de 19 % ne s'écartent guère les uns des autres. À l'exception des États-Unis et de la Norvège, pour lesquels les taux sont supérieurs à 30 %, tous les pays affichent des taux compris entre 21 et 26 %, soit un intervalle de cinq points. Les écarts sont plus marqués entre les pays qui se situent sous la moyenne de l'OCDE, d'autant plus que le taux de certains pays est calculé compte tenu des formations tertiaires de type B (voir le tableau A3.4c).

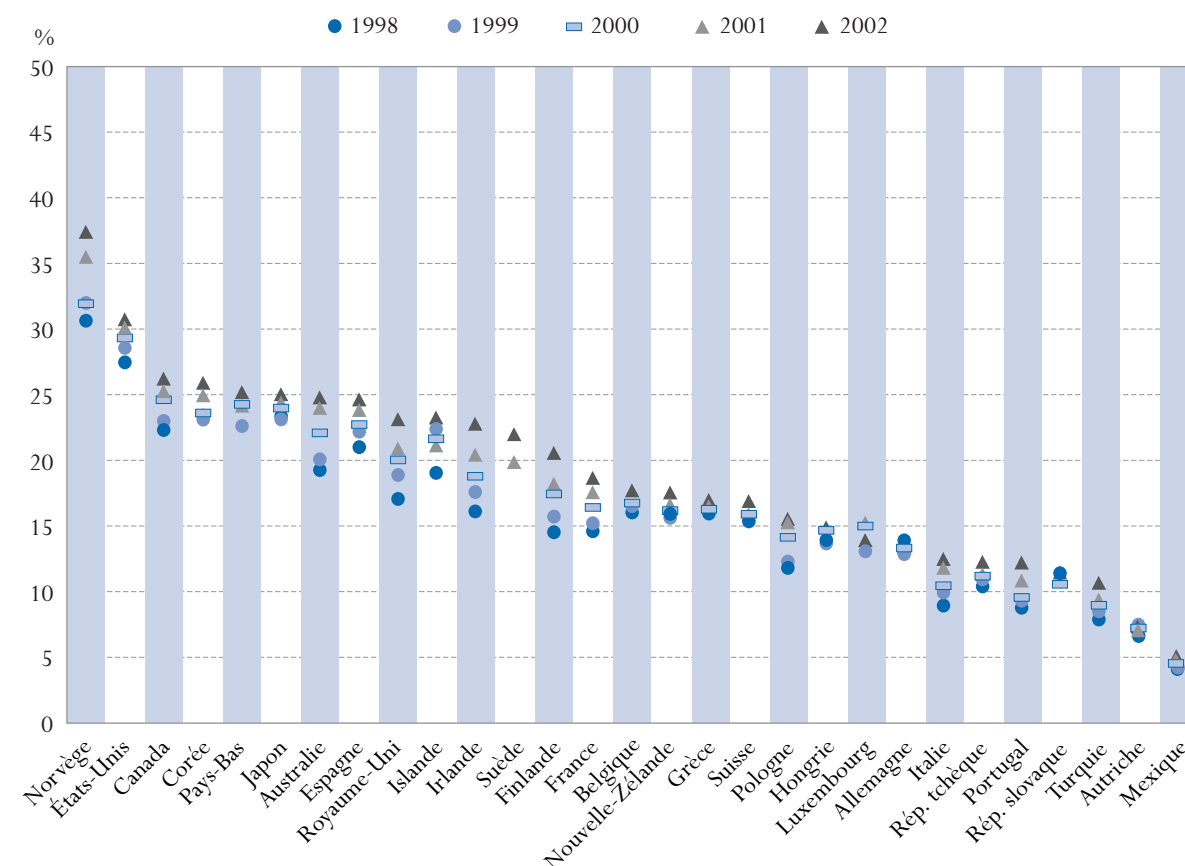
La progression enregistrée entre 1998 et 2002 est particulièrement forte en Australie, en Finlande, en Irlande, en Norvège et au Royaume-Uni, des pays qui se situent tous dans la moitié supérieure du classement. Au Canada, en France et en Islande les taux augmentent de plus d'un point de pourcentage par an sur les quatre dernières années. À l'autre extrême, les taux stagnent en Allemagne, en Autriche, en Suisse et dans les pays d'Europe orientale. La situation ne s'améliore pas autant qu'elle le devrait dans les pays où le niveau de formation est encore relativement bas, à l'exception toutefois de l'Italie et de la Pologne.

L'augmentation de la scolarisation des femmes et de leur taux d'obtention de diplômes, même dans l'enseignement tertiaire de niveau 5A/6, contribue largement à l'accroissement des qualifications potentielles de la population. En 2002, les jeunes femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à détenir un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A dans deux tiers des pays, l'écart entre les deux sexes représentant quatre points environ en faveur des femmes. Les différences sont moins marquées dans les autres pays, où l'écart dépasse rarement un point en moyenne. En Corée, au Japon et en Suisse, les disparités entre sexes sont prononcées aussi en ce qui concerne la proportion de personnes détenant un niveau de formation de l'enseignement tertiaire de type B.

La tendance est manifestement que l'écart entre hommes et femmes se comble, même dans les trois pays où il est très important. Toutefois, dans les pays où les femmes avaient déjà clairement acquis l'avantage, la tendance se renforce et accroît l'écart au bénéfice des femmes.

Graphique A3.5. Évolution du taux d'obtention de diplômes de niveau tertiaire de type 5A/6 (1998-2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans

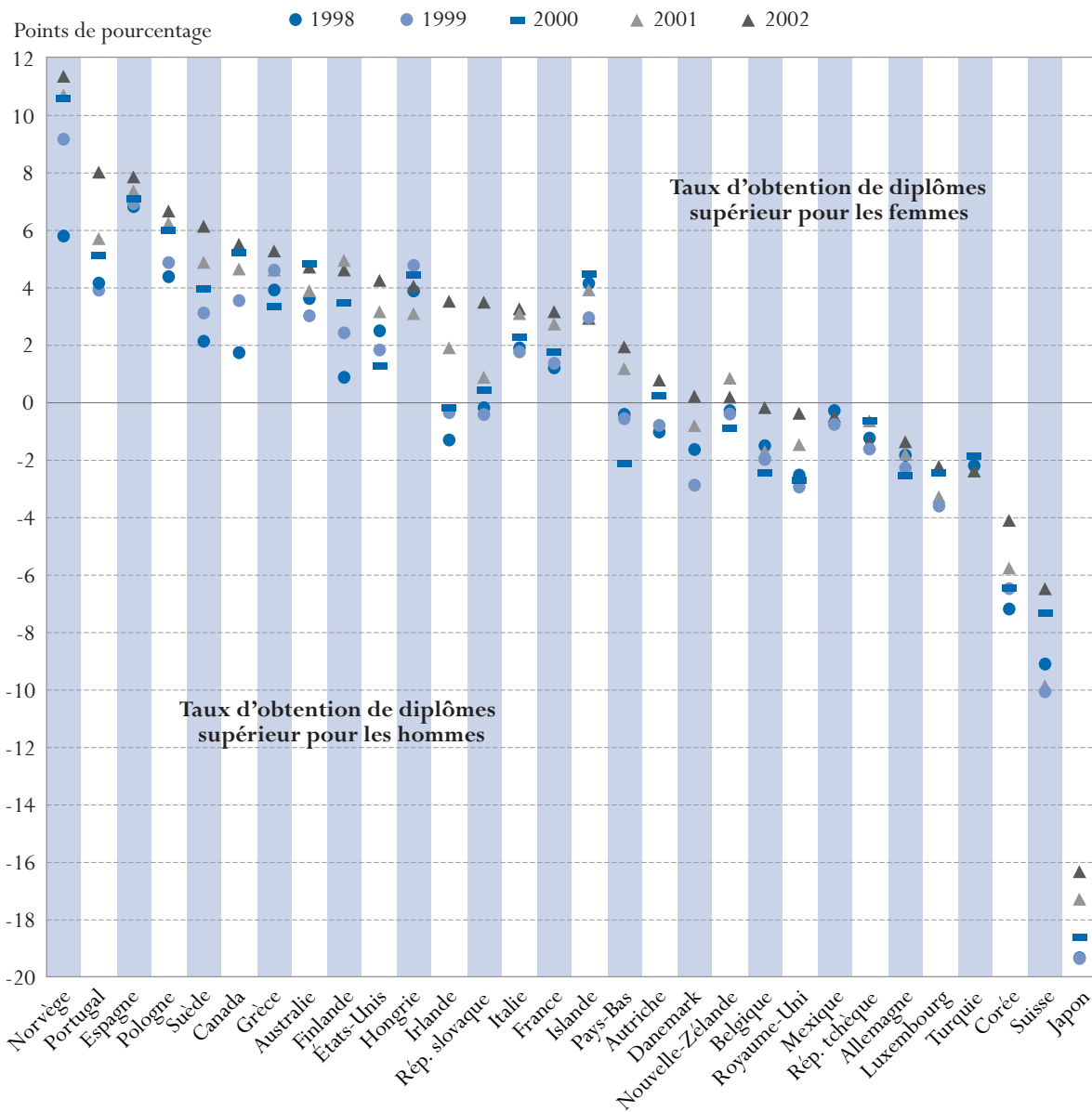


Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention de diplômes de niveau tertiaire de type 5A/6 en 2002.

Source : OCDE. Tableau A3.4c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Graphique A3.6. Évolution des différences de taux d'obtention de diplômes de niveau tertiaire de type 5A/6 entre les hommes et les femmes (1998-2002)

Points de pourcentage pour la population âgée de 25 à 34 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les femmes et les hommes ayant atteint un niveau de formation tertiaire de type 5A/6 en 2002.

Source : OCDE. Tableau A3.4c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Définitions et méthodologie

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : *i*) les diplômes tertiaires de type B (CITE 5B), *ii*) les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A), et *iii*) les diplômes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6). Dans certains pays, les données n'existent pas pour les catégories demandées. Dans ce cas, l'OCDE a classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. La liste des formations de type A et B incluses pour chaque pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Les diplômes tertiaires de type A sont également répartis en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études au niveau 5A de la CITE, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences dans les structures nationales de délivrance des diplômes.

Le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un premier programme d'enseignement tertiaire (de type A et B) est un taux brut. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge typique auquel l'obtention du diplôme intervient en règle générale (voir l'annexe 1). Les diplômés eux-mêmes, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu en divisant le nombre de diplômés par l'effectif de la population qui a l'âge typique d'obtention du diplôme. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car les diplômés ont des âges très variables.

Le taux net d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un programme de haut niveau d'enseignement tertiaire (lorsque la double délivrance de diplômes ne pose pas de problème) correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge. On peut considérer que le taux net d'obtention d'un diplôme représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictive obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire. Il est indépendant de l'évolution de la taille des générations ou de l'âge typique d'obtention d'un diplôme. Dans le cas des pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, des taux bruts d'obtention d'un diplôme sont indiqués.

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire correspond à la proportion de nouveaux étudiants à ce niveau qui terminent avec succès un premier programme. Le taux d'abandon correspond à la proportion de ces étudiants qui quittent le système éducatif sans avoir obtenu de premier diplôme. On entend par premier diplôme tout titre qui, indépendamment de la durée des études, est délivré à la fin d'un programme d'études dont l'accomplissement n'est subordonné à la possession préalable d'aucun titre du même niveau. Le taux de survie correspond au rapport entre le nombre d'étudiants à qui un premier diplôme tertiaire est délivré et le nombre de nouveaux inscrits ayant entamé des études à ce niveau d'enseignement n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à plein temps requis pour obtenir le diplôme.

Les données relatives aux diplômés portent sur l'année académique 2001-2002 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

Les données relatives au niveau de formation proviennent des Enquêtes nationales sur la population active et les niveaux sont fondés sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97).

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales de données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. On a utilisé pour désigner les niveaux d'enseignement la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux de formation de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (2002)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport à la population ayant atteint l'âge typique d'obtention de ce diplôme, selon la finalité et la durée des programmes

	Programmes tertiaires de type B (conduisant à un premier diplôme)	Programmes tertiaires de type A (conduisant à un premier diplôme)			Programmes de recherche de haut niveau ²	
		Tous les programmes	De 3 ans à moins de 5 ans ¹	De 5 à 6 ans ¹		Plus de 6 ans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie	m	45.4	35.9	9.5	a	1.3
Autriche	m	18.0	2.7	15.3	n	1.7
Belgique	m	m	m	m	m	1.1
Canada	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	4.5	14.9	2.1	12.9	a	0.8
Danemark ³	9.5	m	m	m	m	0.9
Finlande ³	3.7	45.4	27.3	17.5	0.6	1.9
France ³	18.5	24.8	8.6	15.3	0.9	1.4
Allemagne	9.8	19.2	6.5	12.7	a	2.0
Grèce	m	m	m	m	m	0.7
Hongrie ⁴	1.3	37.2	x(2)	x(2)	x(2)	0.7
Islande	6.4	41.2	33.3	7.6	n	0.1
Irlande	12.7	31.1	23.8	7.3	x(4)	0.8
Italie ³	0.9	22.7	2.5	20.2	n	0.5
Japon	26.7	33.8	29.3	4.5	a	0.7
Corée	m	m	m	m	m	0.9
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	0.1
Pays-Bas	m	m	m	m	m	1.3
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	0.9
Norvège	4.8	m	m	m	m	1.1
Pologne	n	41.5	x(2)	x(2)	x(2)	0.8
Portugal	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	2.7	23.0	5.0	17.9	a	0.8
Espagne	13.8	33.5	x(2)	x(2)	x(2)	1.0
Suède	3.8	32.7	31.5	1.2	a	2.8
Suisse	18.9	17.9	x(2)	x(2)	x(2)	2.6
Turquie	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	11.5	35.9	33.3	2.5	0.1	1.6
États-Unis	8.8	m	m	m	m	1.3
<i>Moyenne des pays</i>	<i>9.8</i>	<i>31.8</i>	<i>21.2</i>	<i>11.4</i>	<i>1.9</i>	<i>1.2</i>

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de fréquentation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Sont exclus les étudiants qui ont obtenu un diplôme plus long.

2. Le taux net d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge, sauf pour la Corée, les États-Unis, la France, l'Italie, le Japon, le Mexique et les Pays-Bas.

3. Année de référence : 2001.

4. Le taux brut d'obtention d'un diplôme peut comprendre quelques doubles comptages.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.2. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2000)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme par rapport au nombre de nouveaux inscrits dans l'année typique d'entrée, selon la finalité des programmes, et répartition des diplômés selon la durée des programmes

	Enseignement tertiaire de type A				Enseignement tertiaire de type B				Programmes de recherche de haut niveau
	Tous les programmes	Durée des programmes			Tous les programmes	Durée des programmes			
		De 3 ans à moins de 5 ans	De 5 ans à moins de 6 ans	6 ans ou plus		De 2 ans à moins de 3 ans	De 3 ans à moins de 5 ans	5 ans ou plus	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	69	77	m	n	m	m	a	a	m
Autriche	59	74	58	n	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)	60	67	58	27	88	a	88	a	m
Rép. tchèque	61	74	55	a	77	75	78	a	m
Danemark	69	69	a	a	84	65	90	a	m
Finlande	75	m	75	a	m	m	m	m	m
France	59	m	m	m	72	72	n	a	36
Allemagne	70	a	a	a	75	a	a	a	m
Islande	73	79	54	n	55	73	31	n	50
Irlande	85	85	x(2)	x(2)	50	50	x(6)	a	m
Italie	42	58	41	a	51	a	51	a	89
Japon	94	94	x(2)	x(2)	86	86	x(6)	x(6)	85
Corée	79	79	x(2)	a	74	73	78	a	95
Mexique	69	69	x(2)	a	81	81	x(6)	a	54
Pays-Bas	69	70	53	a	58	59	50	a	m
Pologne	m	81	m	a	84	84	a	a	m
Espagne	77	75	78	n	74	74	n	n	m
Suède	48	m	m	a	85	m	m	a	m
Turquie	88	88	90	a	77	77	a	a	a
Royaume-Uni	83	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	66	66	a	a	62	62	x(6)	x(6)	m
Moyenne des pays	70	76	62	2	73	72	67	n	58
PAYS PARTENAIRE									
Israël	70	m	m	m	91	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.3. Population ayant atteint une formation tertiaire (2002)

Pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation tertiaire de type B ou de type 5A/6, par groupe d'âge

	Enseignement tertiaire de type B					Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau					
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	11	11	11	11	10	20	25	21	19	13
	Autriche	7	7	8	8	6	7	7	8	7	5
	Belgique	15	20	16	13	10	13	18	13	11	8
	Canada	22	25	23	21	16	21	26	20	20	16
	Rép. tchèque	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	12	14	11	11
	Danemark	5	6	6	5	4	23	23	24	25	18
	Finlande	17	19	21	16	12	16	21	17	14	11
	France	12	17	12	9	6	12	19	11	10	9
	Allemagne	10	8	11	11	10	13	13	15	14	11
	Grèce	6	7	8	4	3	13	17	14	12	7
	Hongrie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	15	14	14	13
	Islande	6	6	7	7	4	20	23	22	19	12
	Irlande	10	14	10	7	5	16	23	15	12	9
	Italie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	7
	Japon	16	25	20	12	7	20	25	25	19	11
	Corée	8	15	7	2	1	18	26	21	11	8
	Luxembourg	7	9	8	6	5	12	14	12	10	10
	Mexique	3	6	2	2	3	2	5	1	1	2
	Pays-Bas	3	2	3	2	2	22	25	23	21	17
	Nouvelle-Zélande	15	12	15	17	17	15	18	16	15	9
	Norvège	3	2	3	2	2	28	37	29	26	20
	Pologne	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	16	11	11	11
	Portugal	2	3	2	2	2	7	12	7	5	3
	Rép. slovaque	1	1	1	1	1	10	11	10	11	8
	Espagne	7	12	7	4	2	17	25	18	13	8
	Suède	15	17	18	14	10	18	22	16	17	16
	Suisse	9	10	10	9	7	16	17	17	16	14
Turquie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	11	8	9	7	
Royaume-Uni	8	8	9	8	7	19	23	18	18	13	
États-Unis	9	9	10	10	7	29	31	29	30	26	
Moyenne des pays	8	9	8	7	5	16	19	16	14	11	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6
	Brésil ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	9	6
	Chili	1	2	2	1	1	11	15	10	11	7
	Indonésie	2	2	2	2	1	2	3	2	2	1
	Israël	16	15	16	17	17	26	25	26	27	25
	Jordanie	12	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	12	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)
	Malaysia ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	14	10	6	4
	Paraguay ¹	2	2	2	1	2	9	11	9	7	4
	Pérou ¹	7	10	8	6	3	8	8	9	8	6
	Philippines	12	15	10	x(3)	x(3)	8	9	8	x(8)	x(8)
	Thaïlande	3	4	3	1	1	9	10	10	7	4
Uruguay ¹	9	8	11	10	8	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».
Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.4a. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans (1991-2002)

Pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	48	45	44	43	41	39
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	30	31	31	31	30	30
		Niveau tertiaire	22	24	25	27	27	29
	Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	33	31	26	25	24	23
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	62	63	64	62	63
		Niveau tertiaire	7	8	11	11	14	14
	Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	57	49	43	43	41	41
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	24	28	31	31	31	32
		Niveau tertiaire	20	23	25	26	27	28
	Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	30	25	21	21	19	18
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	42	41	40	40	41	40
		Niveau tertiaire	28	34	38	39	40	42
	Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	17	15	14	14	14
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	73	75	75	75	76
		Niveau tertiaire	m	11	10	11	11	11
	Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	39	33	21	20	20	20
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	43	47	53	53	54	54
		Niveau tertiaire	18	20	25	27	26	26
	Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	40	35	31	28	27	26
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	35	38	39	40	41	42
		Niveau tertiaire	25	28	30	31	32	32
	France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	49	43	39	38	37	36
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	36	38	40	40	41	41
		Niveau tertiaire	15	19	21	21	22	23
	Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	18	16	16	19	18	17
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	60	61	61	58	58	59
		Niveau tertiaire	22	23	23	23	23	23
	Grèce	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	57	53	50	49	49
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	25	31	32	33	34
		Niveau tertiaire	m	17	17	17	18	18
	Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	37	33	31	30
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	50	54	55	56
		Niveau tertiaire	m	m	13	14	14	14
	Islande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	38	37	38	36
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	41	40	39	39
		Niveau tertiaire	m	m	21	22	23	25
	Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	53	49	45	43	41
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	24	27	30	35	36	35
		Niveau tertiaire	16	20	21	20	22	24
	Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	72	65	58	56	56	55
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	22	27	33	34	35	35
		Niveau tertiaire	6	8	9	9	9	10
	Japon	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	20	19	17	17
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	50	49	49	49
		Niveau tertiaire	m	m	30	32	33	34
	Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	49	39	34	33	32	30
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37	42	44	44	44	45
		Niveau tertiaire	14	19	22	23	24	25

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.4a. (suite) Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans (1991-2002)
 Pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg							
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	38	39	41	38
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	44	43	41	43
	Niveau tertiaire	m	m	m	18	18	18	19
Mexique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	90	89	89	88	88	87
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	5	6	6	6	7	7
	Niveau tertiaire	m	5	5	5	5	5	6
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	44	39	36	35	35	35	34
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37	39	40	42	41	42	42
	Niveau tertiaire	20	22	24	23	23	23	24
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	33	30	27	26	25	24	24
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	44	45	46	47	47	46	46
	Niveau tertiaire	23	25	27	27	28	29	30
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	21	19	15	15	15	14	14
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	54	53	57	57	57	55	55
	Niveau tertiaire	25	29	27	28	28	30	31
Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	26	22	22	20	19	18
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	64	67	67	69	69	69
	Niveau tertiaire	m	10	11	11	11	12	12
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	86	80	82	81	81	80	80
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8	9	10	10	11	11	11
	Niveau tertiaire	7	11	8	9	9	9	9
Rép. slovaque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	22	20	18	16	15	14
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	67	70	72	73	74	75
	Niveau tertiaire	m	11	10	10	10	11	11
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	72	67	65	61	60	58
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12	12	14	14	16	17	17
	Niveau tertiaire	10	16	20	21	23	24	24
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	31	25	24	23	22	19	18
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	44	46	48	48	47	49	49
	Niveau tertiaire	25	28	28	29	30	32	33
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	19	18	18	18	18	13	15
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	60	61	59	58	58	62	59
	Niveau tertiaire	20	21	23	24	24	25	25
Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	82	77	78	78	77	76	75
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11	15	14	14	15	15	16
	Niveau tertiaire	6	8	8	8	8	9	9
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	35	23	19	18	17	17	16
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	49	55	57	57	57	57	57
	Niveau tertiaire	16	22	24	25	26	26	27
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	16	14	14	13	13	12	13
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	54	53	52	51	51	50	49
	Niveau tertiaire	30	33	35	36	36	37	38
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Inférieur au deuxième cycle du secondaire</i>	<i>45</i>	<i>40</i>	<i>36</i>	<i>35</i>	<i>35</i>	<i>34</i>	<i>33</i>
	<i>2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>	<i>37</i>	<i>41</i>	<i>43</i>	<i>44</i>	<i>44</i>	<i>44</i>	<i>44</i>
	<i>Tertiaire</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>22</i>	<i>23</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.4b. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans (1991-2002)

Pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	43	40	36	35	32	29	27
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	34	35	36	36	37	37	37
	Niveau tertiaire	23	25	28	29	31	34	36
Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	21	19	17	17	17	16	15
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	71	72	71	71	68	70	70
	Niveau tertiaire	8	9	13	13	15	14	15
Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	42	33	27	27	25	24	23
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	31	37	39	39	39	39	39
	Niveau tertiaire	27	30	34	34	36	38	38
Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	20	16	13	13	12	11	11
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	48	43	41	40	40	39	38
	Niveau tertiaire	32	40	45	47	48	51	51
Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	9	8	7	8	8	6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	79	82	82	81	81	81
	Niveau tertiaire	m	12	10	11	11	11	12
Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	25	25	15	13	13	14	15
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	56	55	58	59	58	57	55
	Niveau tertiaire	19	20	27	29	29	29	31
Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	19	17	18	14	15	13	12
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	48	48	46	48	48	49	49
	Niveau tertiaire	33	35	36	37	38	38	39
France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	34	29	25	24	23	22	21
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	46	46	46	45	45	44	43
	Niveau tertiaire	20	25	30	31	32	34	36
Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	11	11	12	15	15	15	15
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	68	68	66	64	63	64	63
	Niveau tertiaire	21	21	22	22	22	22	22
Grèce	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	36	31	29	28	27	26
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	38	45	46	48	49	50
	Niveau tertiaire	m	26	24	25	24	24	24
Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	23	20	19	19	18
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	64	66	67	66	67
	Niveau tertiaire	m	m	14	14	15	15	15
Islande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	36	32	35	35	32
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	40	40	37	39	39
	Niveau tertiaire	m	m	24	28	28	26	29
Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	36	33	28	27	24	23
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	35	37	37	44	43	42	41
	Niveau tertiaire	20	27	29	28	30	33	36
Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	57	51	45	43	41	40	38
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	36	41	46	47	48	48	49
	Niveau tertiaire	7	8	9	10	10	12	12
Japon	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	7	7	6	6	6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	48	48	47	46	44
	Niveau tertiaire	m	m	45	45	47	48	50
Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	27	14	8	7	7	5	5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	52	57	58	58	56	55	54
	Niveau tertiaire	21	29	34	35	37	39	41

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.4b. (suite) Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans (1991-2002)
 Pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	32	32	34	32
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	47	45	43	46
		Niveau tertiaire	m	m	m	21	23	23	23
	Mexique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	84	82	81	80	79	79
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	8	9	9	10	10	10
		Niveau tertiaire	m	8	9	10	10	10	11
	Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	33	30	26	26	26	25	24
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	45	46	46	49	48	48	48
		Niveau tertiaire	22	25	27	25	27	27	28
	Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	26	23	6	6	7	6	5
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	51	53	61	59	59	56	55
		Niveau tertiaire	23	24	33	35	35	38	40
	Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	12	12	6	6	7	6	5
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	56	61	59	59	56	55
		Niveau tertiaire	27	32	33	35	35	38	40
	Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	12	11	11	11	10	10
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	78	77	76	75	75	75
		Niveau tertiaire	m	10	12	12	14	15	16
	Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	79	69	72	70	68	67	65
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12	17	17	18	19	19	20
		Niveau tertiaire	9	14	12	12	13	14	15
	Rép. slovaque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	9	9	7	6	6	7
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	79	80	82	82	82	81
		Niveau tertiaire	m	12	11	11	11	12	12
	Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	53	47	45	44	42	41
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	24	21	21	21	22	22	22
		Niveau tertiaire	16	27	32	33	34	36	37
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	16	12	13	13	13	9	9	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	57	59	57	55	54	54	52	
	Niveau tertiaire	27	29	31	32	34	37	39	
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	12	12	12	11	12	8	11	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	66	67	63	63	63	66	63	
	Niveau tertiaire	21	22	25	26	26	26	26	
Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	74	73	74	72	71	69	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16	19	19	18	19	19	20	
	Niveau tertiaire	6	8	8	8	9	9	11	
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	21	14	11	10	10	10	10	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	63	63	63	62	61	59	
	Niveau tertiaire	19	23	26	27	29	29	31	
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	14	13	12	12	12	12	13	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	56	54	52	50	50	49	48	
	Niveau tertiaire	30	34	36	37	38	39	39	
Moyenne des pays	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	33	29	25	25	24	23	22	
	2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	46	49	50	50	50	49	49	
	Tertiaire	20	22	25	25	26	27	28	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.4c. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans, par sexe (1998-2002)

Pourcentage de la population ayant obtenu un niveau de formation tertiaire de type 5A/6

		1998	1999	2000	2001	2002	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Hommes	17	19	20	22	22
	Femmes	21	22	25	26	27	
	H+F	19	20	22	24	25	
	Autriche	Hommes	7	8	7	7	7
	Femmes	6	7	7	7	8	
	H+F	7	7	7	7	7	
	Belgique	Hommes	17	18	18	19	18
	Femmes	15	16	15	17	18	
	H+F	16	17	17	18	18	
	Canada	Hommes	21	21	22	23	23
	Femmes	23	25	27	27	29	
	H+F	22	23	25	25	26	
	Rép. tchèque	Hommes	11	12	12	12	13
	Femmes	10	10	11	11	12	
	H+F	10	11	11	11	12	
	Finlande	Hommes	14	14	16	16	18
	Femmes	15	17	19	21	23	
	H+F	15	16	17	18	21	
	France	Hommes	14	15	15	16	17
	Femmes	15	16	17	19	20	
	H+F	15	15	16	18	19	
	Allemagne	Hommes	15	14	15	14	14
	Femmes	13	12	12	13	13	
	H+F	14	13	13	14	13	
	Grèce	Hommes	14	14	15	14	14
	Femmes	18	19	18	19	20	
	H+F	16	17	16	17	17	
Hongrie	Hommes	12	11	12	13	13	
Femmes	16	16	17	16	17		
H+F	14	14	15	15	15		
Islande	Hommes	17	21	20	19	22	
Femmes	21	24	24	23	24		
H+F	19	22	22	21	23		
Irlande	Hommes	17	18	19	19	21	
Femmes	15	17	19	21	25		
H+F	16	18	19	20	23		
Italie	Hommes	8	9	9	10	11	
Femmes	10	11	12	13	14		
H+F	9	10	10	12	12		
Japon	Hommes	33	33	33	33	33	
Femmes	14	13	14	16	17		
H+F	23	23	24	24	25		
Corée	Hommes	27	26	27	28	28	
Femmes	20	20	20	22	24		
H+F	23	23	24	25	26		

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A3.4c. (suite) Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans, par sexe (1998-2002)
Pourcentage de la population ayant obtenu un niveau de formation tertiaire de type 5A/6

		1998	1999	2000	2001	2002
Luxembourg	Hommes	m	15	16	17	15
	Femmes	m	11	14	13	13
	H+F	m	13	15	15	14
Mexique	Hommes	4	5	5	5	5
	Femmes	4	4	4	5	5
	H+F	4	4	5	5	5
Pays-Bas	Hommes	28	23	25	24	24
	Femmes	27	22	23	25	26
	H+F	27	23	24	24	25
Nouvelle-Zélande	Hommes	16	16	17	16	17
	Femmes	16	15	16	17	18
	H+F	16	16	16	17	18
Norvège	Hommes	28	27	27	30	32
	Femmes	34	36	37	41	43
	H+F	31	32	32	35	37
Pologne	Hommes	10	10	11	12	12
	Femmes	14	15	17	18	19
	H+F	12	12	14	15	16
Portugal	Hommes	7	7	7	8	8
	Femmes	11	11	12	14	16
	H+F	9	9	10	11	12
Rép. slovaque	Hommes	11	11	10	11	10
	Femmes	11	11	11	12	13
	H+F	11	11	11	11	11
Espagne	Hommes	18	19	19	20	21
	Femmes	24	26	26	28	29
	H+F	21	22	23	24	25
Suède	Hommes	9	10	11	17	19
	Femmes	11	13	14	22	25
	H+F	10	11	12	20	22
Suisse	Hommes	20	22	20	21	20
	Femmes	11	12	12	11	14
	H+F	15	17	16	16	17
Turquie	Hommes	9	10	10	10	12
	Femmes	7	7	8	8	9
	H+F	8	8	9	9	11
Royaume-Uni	Hommes	18	20	21	22	23
	Femmes	16	17	19	20	23
	H+F	17	19	20	21	23
États-Unis	Hommes	26	28	29	28	28
	Femmes	29	30	30	31	33
	H+F	27	29	29	30	31
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>17</i>	<i>18</i>
	<i>Femmes</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>20</i>
	<i>H+F</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

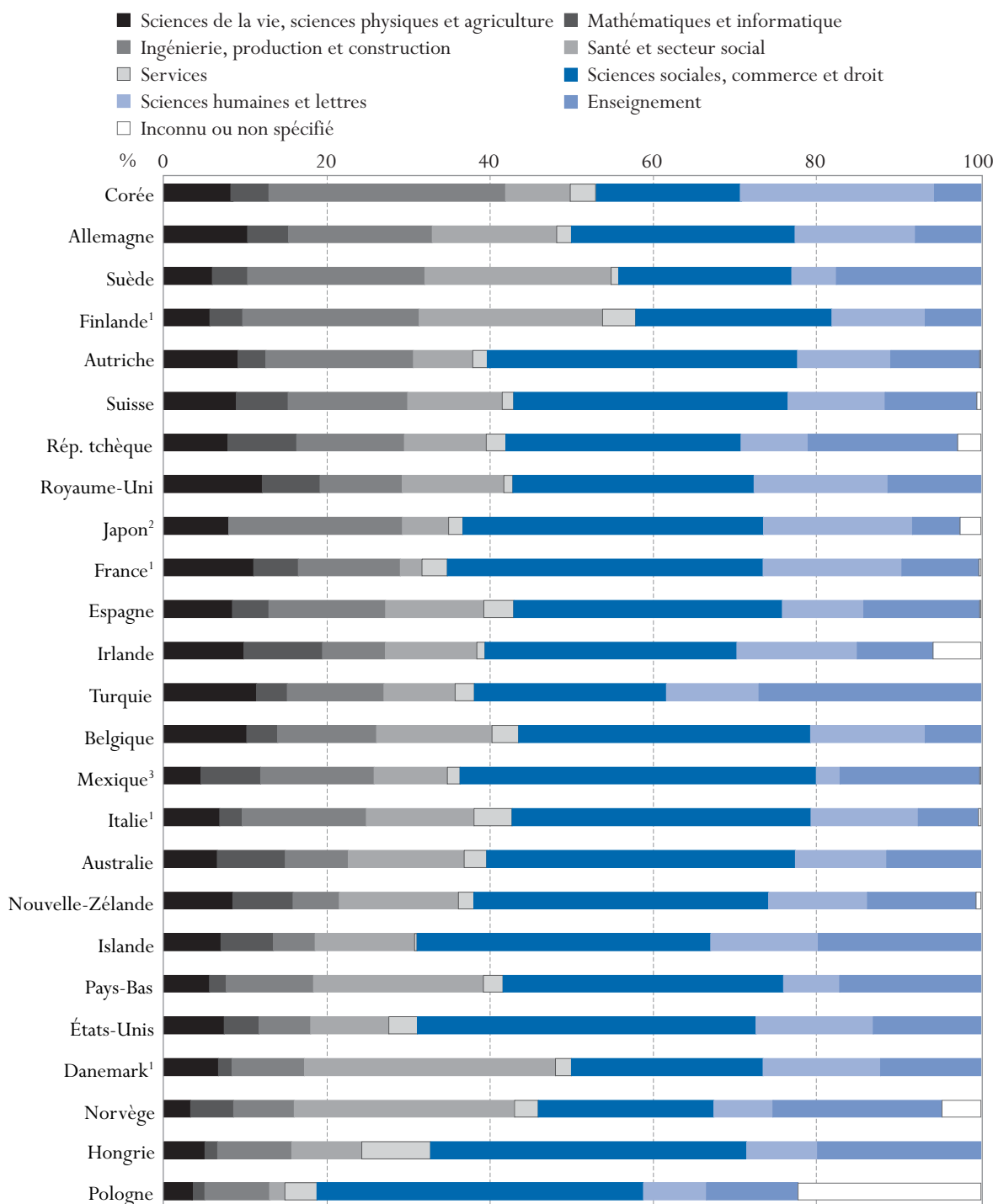
INDICATEUR A4 : RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE PAR DOMAINE D'ÉTUDES

A₄

- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un peu moins d'un diplômé de l'enseignement tertiaire de type A sur trois a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce. Ensuite, le domaine des sciences est le plus prisé (l'ingénierie, la production et la construction, les sciences de la vie, la physique et l'agriculture, les mathématiques et l'informatique, à l'exclusion toutefois du secteur social et de celui de la santé): un diplômé sur quatre a suivi des études scientifiques.
- Les domaines scientifiques sont les plus prisés par ceux qui optent pour des formations tertiaires de type B, dont la finalité professionnelle est plus marquée. Viennent immédiatement ensuite les sciences sociales, le droit et le commerce.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus des deux tiers de ceux qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A sont des femmes dans les domaines des sciences humaines, des arts, de l'enseignement, de la santé et du secteur social. Les femmes représentent moins d'un tiers des diplômés en mathématiques et en informatique et moins d'un cinquième des diplômés dans l'ingénierie, la production et la construction.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A pour les femmes est équivalent ou supérieur à celui des hommes, mais ceux-ci restent plus susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat.

Graphique A4.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2002)

Diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes de recherche de haut niveau



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés obtenus dans le domaine des sciences de la vie, des sciences physiques et de l'agriculture, des mathématiques et de l'informatique, de l'ingénierie, de la production et de la construction.

1. Année de référence : 2001.

2. Les catégories « mathématiques » et « informatique » sont incluses dans la catégorie « sciences de la vie, sciences physiques et agriculture ».

3. Sont exclues les formations tertiaires de type A conduisant à un deuxième diplôme.

Source : OCDE. Tableau A4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

A4

Cet indicateur montre la répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon les domaines d'études.

Contexte

L'évolution du marché de l'emploi et les perspectives de revenus qu'offrent les divers métiers et secteurs peuvent influencer les étudiants dans le choix de leur domaine d'études, tout comme les pratiques et politiques d'admission des établissements d'enseignement tertiaire. Par la suite, la popularité relative des différentes disciplines influe sur la demande de formation et d'enseignants, ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés dans les différents domaines. Cet indicateur permet de cerner la répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire en fonction des domaines d'études et d'évaluer la proportion de femmes diplômées dans ces domaines.

Observations et explications

Nombre de diplômés par domaine d'études

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un peu moins d'un diplômé de l'enseignement tertiaire de type A sur trois a obtenu un diplôme de sciences sociales, de droit ou de commerce.

Dans 21 des 26 pays ayant fourni des données, les diplômés les plus couramment délivrés à l'issue d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau sont des diplômés sanctionnant une formation en sciences sociales, en droit et dans le commerce (voir le tableau A4.1). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, à peine moins d'un tiers des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce. Le pourcentage de diplômés tertiaires de type A décernés en sciences sociales, en droit et dans le commerce est inférieur ou égal à 23 % en Corée, en Norvège et en Suède, mais dépasse les 40 % aux États-Unis et au Mexique. En Turquie, c'est dans le domaine de l'enseignement que le plus grand nombre de diplômés est délivré au terme d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau, alors qu'au Danemark, en Norvège et en Suède, les domaines de prédilection sont ceux de la santé et du secteur social. En Corée, l'ingénierie, la production et la construction sont les domaines dans lesquels il y a le plus de diplômés à ce niveau d'études.

Les formations scientifiques viennent en seconde position dans le classement des diplômés tertiaires de type A et des programmes de recherche de haut niveau

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 26% des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau ont obtenu un diplôme dans des domaines scientifiques (l'ingénierie, la production et la construction, les sciences de la vie, la physique et l'agriculture, les mathématiques et l'informatique, à l'exclusion toutefois du secteur social et de celui de la santé). Les diplômés de ces domaines représentent moins de 17 % des diplômés en Hongrie, en Norvège et en Pologne, près d'un tiers en Allemagne et en Suède et 41 % en Corée. Les sciences humaines, les arts et l'enseignement sont des domaines d'études légèrement moins prisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des étudiants qui obtiennent leur diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau ont choisi ces domaines d'études.

Les préférences individuelles, les politiques d'admission et la structure des diplômes influent sur l'importance relative des différents domaines d'études.

La répartition des diplômes décernés par domaine d'études dépend de l'attrait relatif de ces disciplines aux yeux des étudiants, de la proportion d'étudiants admis à suivre ces disciplines dans les universités et les établissements équivalents et de la structure de délivrance des diplômes dans le pays considéré.

On peut dire que les différences de taux d'obtention d'un diplôme d'un pays à l'autre (voir le tableau A3.1) tiennent en partie aux écarts constatés dans le nombre de diplômes tertiaires de type A délivrés dans le domaine de l'éducation et des sciences humaines. Les pays où les taux d'obtention sont importants ont en moyenne une proportion de diplômés plus élevée dans ces disciplines et plus faible dans les domaines de nature scientifique. En d'autres termes, les taux d'obtention d'un diplôme en sciences varient moins d'un pays à l'autre que les taux globaux d'obtention d'un diplôme.

Bien que la majorité des diplômés dans les formations tertiaires de type B - dont la finalité professionnelle est plus marquée - suivent des études également dans l'un de ces trois mêmes domaines, la répartition entre ces domaines d'études est quelque peu différente. En effet, ce sont les diplômés des domaines scientifiques qui représentent la plus grande proportion des diplômés (26 %). Viennent ensuite les diplômés dans les domaines des sciences sociales, du commerce et du droit (25 %) et des sciences humaines, des arts et de l'enseignement (20 %). Enfin, la santé et le secteur social (18 % des diplômes délivrés) sont des domaines plus prisés que l'ingénierie, la fabrication et la construction (16 %) (voir le tableau A4.1).

Le choix d'un domaine d'études dépend dans une grande mesure des possibilités d'étudier une discipline analogue ou de se préparer à une profession comparable dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de type A. Ainsi, si la formation du personnel infirmier est essentiellement dispensée dans les filières tertiaires de type B dans un pays donné, la proportion, parmi l'ensemble des diplômés, de diplômés des filières médicales et paramédicales à ce niveau sera plus élevée que si la formation à cette profession était surtout dispensée dans le deuxième cycle du secondaire ou dans des programmes tertiaires de type A.

Disparités entre hommes et femmes dans l'obtention de diplômes tertiaires

Globalement, les femmes sont aussi nombreuses ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme tertiaire de type A dans 21 des 27 pays de l'OCDE. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 55 % des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme tertiaire de type A. On observe toutefois de fortes disparités selon les domaines d'études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux tiers des diplômes tertiaires de type A délivrés à l'issue d'études de sciences humaines, d'art, et d'éducation, ou liées à la santé et au secteur social, sont décernés à des femmes. En revanche, la proportion de femmes titulaires d'un diplôme tertiaire de type A représente moins d'un tiers des diplômés en mathématiques et en informatique et moins d'un cinquième des diplômés en ingénierie, en production et en construction (voir le tableau A4.2).

Au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, la proportion de femmes titulaires d'un premier diplôme tertiaire de type A est supérieure à 60 %, mais elle est inférieure ou égale à 44 % au Japon, en Suisse et en Turquie (voir le tableau A4.2).

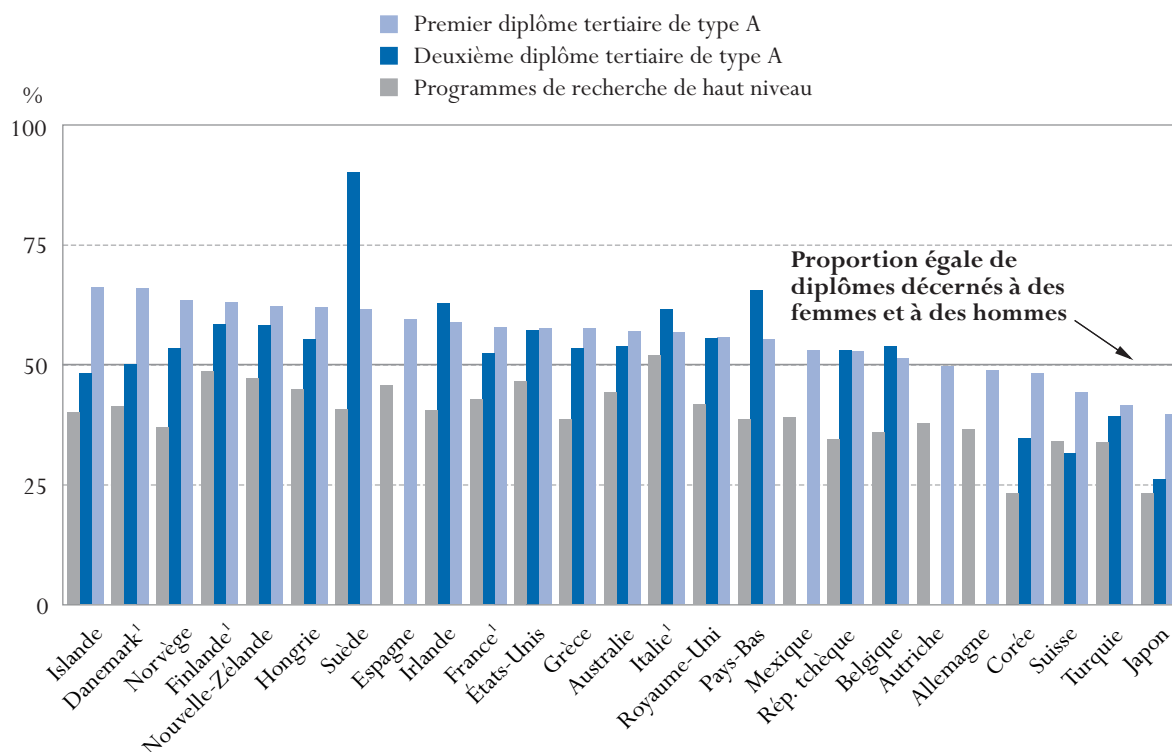
La majorité des diplômes tertiaires de type B sont délivrés à l'issue d'études scientifiques.

Le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A pour les femmes est égal ou supérieur à celui des hommes dans la plupart des pays...

...mais est inférieur ou égal à 44 % au Japon, en Suisse et en Turquie.

Graphique A4.2. Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes (2002)

Pourcentage du nombre total de diplômés (tous domaines d'études confondus)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de premiers diplômes tertiaires de type A décernés à des femmes.

Source : OCDE. Tableau A4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Dans les pays de l'OCDE, les hommes restent plus susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat.

Les hommes conservent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A4.2). Le taux d'obtention d'un diplôme de ce type, un doctorat par exemple, est plus faible chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays, sauf en Italie. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, près des deux tiers de l'ensemble des diplômés à ce niveau sont des hommes. En Corée et au Japon, un peu plus de trois quarts de ces diplômes sont délivrés à des hommes.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année académique 2001-2002 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : i) les diplômes tertiaires de type B (CITE 5B), ii) les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A), et iii) les diplômes de recherche de haut niveau (CITE 6). Dans certains pays, les données n'existent pas pour les catégories demandées. Dans ce cas, les pays ont classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. Les tableaux A4.1 et A4.2 englobent les diplômés de l'enseignement tertiaire du tableau A3.1. Ces diplômés, ayant obtenu leur diplôme pendant l'année de référence, ont été répartis selon leur domaine de spécialisation.

Tableau A4.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2002)

		Sciences humaines, lettres et art		Sciences sociales, commerce et droit		Ingénierie, production et Services		Agriculture		Santé et secteur social		Sciences de la vie		Sciences physiques		Mathématiques et statistiques		Informatique		Inconnu ou non spécifié	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)								
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	A	11.5	11.2	37.8	2.7	7.7	1.0	14.2	3.3	2.3	0.5	7.9	a							
	B	1.5	11.3	36.0	12.2	11.3	3.8	13.1	m	m	m	m	0.1								
	Autriche	A	10.8	11.4	38.0	1.8	18.0	2.5	7.2	3.6	3.0	0.7	2.7	0.2							
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a								
	Belgique ¹	A	6.8	14.1	35.7	3.3	12.1	2.9	14.1	4.2	3.0	1.0	2.9	n							
	B	23.7	6.1	26.6	1.3	9.1	0.5	27.1	0.7	0.2	n	4.8	n								
	Canada	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m							
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m							
	Rép. tchèque	A	18.3	8.2	28.7	2.4	13.2	3.6	10.0	2.0	2.3	1.0	7.4	2.9							
	B	a	7.7	33.2	9.8	5.8	3.2	35.6	a	a	a	4.7	a								
	Danemark ²	A	12.3	14.4	23.5	1.9	8.9	1.5	30.7	3.0	2.3	0.6	1.1	a							
	B	a	3.6	25.2	7.6	35.2	7.7	a	a	a	a	20.8	a								
	Finlande ²	A	6.8	11.4	24.0	4.1	21.6	2.2	22.4	1.4	2.0	0.6	3.4	n							
	B	4.6	10.2	10.0	23.3	30.3	4.0	12.4	a	a	a	5.3	a								
	France ²	A	9.4	17.0	38.6	3.1	12.5	0.3	2.7	5.8	4.9	2.5	3.0	0.3							
	B	a	1.6	40.5	6.2	26.9	0.3	18.7	a	0.1	0.4	5.2	a								
	Allemagne	A	8.0	14.7	27.4	1.8	17.6	1.9	15.2	3.4	5.0	1.7	3.3	a							
	B	8.8	1.0	8.9	9.0	15.3	3.5	51.7	n	a	a	0.5	1.2								
	Grèce	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m							
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m							
	Hongrie ¹	A	20.0	8.7	38.7	8.4	9.1	3.7	8.5	0.7	0.7	0.2	1.4	a							
	B	n	n	47.4	23.4	17.8	n	3.4	n	n	n	6.7	1.3	a							
Islande	A	19.9	13.2	35.9	0.3	5.1	0.8	12.2	3.9	2.3	0.3	6.1	a								
B	30.9	6.3	41.8	n	n	n	n	n	n	n	21.1	a									
Irlande	A	9.3	14.7	30.8	1.0	7.7	1.2	11.2	5.8	2.8	0.9	8.7	5.8								
B	2.6	6.7	34.1	10.5	16.6	0.7	9.7	1.3	2.2	n	15.3	0.3									
Italie ²	A	7.4	13.1	36.6	4.6	15.2	2.0	13.2	3.3	1.6	2.0	0.7	0.3								
B	60.8	39.2	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a								
Japon ³	A	5.8	18.2	36.8	1.8	21.2	3.3	5.7	4.7	x(8)	x(8)	x(8)	2.6								
B	8.3	13.7	7.6	25.3	16.5	0.6	21.5	n	x(8)	x(8)	x(8)	6.4									
Corée	A	5.2	21.4	22.3	2.9	27.4	2.6	7.1	2.1	3.5	1.9	3.5	a								
B	9.0	14.8	15.9	8.1	32.4	1.0	9.6	n	0.2	n	8.8	a									
Luxembourg	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m								
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m								
Mexique ⁴	A	17.1	2.9	43.6	1.5	13.9	2.1	9.0	0.9	1.5	0.4	6.9	0.1								
B	0.2	1.2	26.3	10.2	38.0	1.1	6.8	0.6	0.1	n	15.5	a									
Pays-Bas	A	17.3	6.9	34.3	2.4	10.7	2.4	20.8	1.0	2.2	0.3	1.8	n								
B	12.1	a	28.6	11.8	2.9	a	37.6	a	a	a	7.1	a									
Nouvelle-Zélande	A	13.3	12.1	36.1	1.9	5.7	1.7	14.6	2.6	4.2	1.0	6.4	0.6								
B	18.9	19.6	23.3	9.5	3.9	2.4	9.4	0.5	1.3	0.6	9.9	0.7									
Norvège	A	20.7	7.2	21.5	2.9	7.4	1.2	27.0	1.1	1.1	0.2	5.1	4.7								
B	a	8.2	65.4	4.2	6.0	a	1.5	0.1	a	a	14.2	0.4									
Pologne	A	11.5	6.5	40.0	3.6	7.3	1.7	1.9	0.7	1.2	0.6	1.0	23.8								
B	13.5	7.6	42.1	3.1	2.7	1.4	2.0	0.9	1.1	0.7	0.3	24.6									
Portugal	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m								
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m								
Rép. slovaque	A	17.2	5.5	30.1	6.6	17.9	3.9	9.4	2.4	2.4	0.5	4.0	a								
B	5.5	9.8	4.1	5.6	3.9	2.4	68.0	n	n	n	0.8	a									
Espagne	A	14.2	10.0	32.9	3.6	14.3	2.9	12.0	2.5	3.1	1.2	3.2	0.1								
B	5.0	7.6	25.2	13.0	23.3	0.6	12.5	n	n	n	12.7	n									
Suède	A	17.7	5.5	21.1	0.9	21.7	0.9	22.8	2.7	2.3	0.5	3.8	a								
B	6.6	10.2	16.1	13.3	24.3	4.5	8.0	0.2	0.2	0.2	16.4	a									
Suisse	A	11.2	11.9	33.6	1.4	14.6	1.4	11.6	3.6	4.0	1.1	5.2	0.5								
B	13.9	4.1	39.3	9.5	11.1	1.7	12.5	n	n	n	7.8	n									
Turquie	A	27.2	11.3	23.5	2.3	11.8	4.5	8.8	2.0	4.9	2.8	1.0	a								
B	a	2.6	38.6	6.4	33.7	6.4	5.4	a	0.1	n	6.7	a									
Royaume-Uni	A	11.4	16.4	29.5	1.1	10.1	1.1	12.4	6.2	4.8	1.4	5.7	a								
B	8.5	9.2	16.7	1.3	9.8	1.7	40.2	1.8	1.9	0.4	8.5	a									
États-Unis	A	13.2	14.4	41.4	3.5	6.3	2.3	9.6	3.7	1.4	0.9	3.4	n								
B	2.7	0.1	32.6	11.5	17.3	1.8	24.5	m	0.3	m	9.1	0.1									
PAYS PARTENAIRE	<i>Moyenne des pays</i>	<i>A</i>	<i>12.9</i>	<i>11.6</i>	<i>32.3</i>	<i>2.9</i>	<i>13.3</i>	<i>2.2</i>	<i>12.9</i>	<i>2.9</i>	<i>2.8</i>	<i>1.0</i>	<i>3.9</i>	<i>1.7</i>							
	<i>B</i>	<i>12.2</i>	<i>7.9</i>	<i>25.1</i>	<i>9.7</i>	<i>16.3</i>	<i>2.0</i>	<i>17.9</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>8.0</i>	<i>1.0</i>								
Israël	A	16.3	13.1	41.8	a	10.7	0.9	5.3	3.4	1.7	6.6	x(10)	a								
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a									

Remarque : La colonne placée après les noms de pays indique le niveau d'enseignement. La lettre « A » désigne l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau et la lettre « B », l'enseignement tertiaire de type B. La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Les formations tertiaires de type B conduisant à un deuxième diplôme sont exclues.

2. Année de référence : 2001.

3. La catégorie « Sciences de la vie » comprend toutes les sciences.

4. Les formations tertiaires de type A conduisant à un deuxième diplôme sont exclues.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A4.2. Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation tertiaire et le domaine d'études (2002)

	Tous domaines d'études confondus					Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agriculture		
	Tertiaire de type B (premier diplôme)	Tertiaire de type B (deuxième diplôme)	Tertiaire de type A (premier diplôme)	Tertiaire de type A (deuxième diplôme)	Programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	52	42	57	54	44	82	77	m	53
	Autriche	m	m	49	n	38	m	59	m	49
	Belgique	62	62	51	54	36	81	60	48	45
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	72	a	53	53	34	88	71	60	50
	Danemark ¹	34	a	66	50	41	a	82	27	45
	Finlande ¹	51	a	63	58	48	87	86	54	54
	France ¹	53	a	58	52	43	81	61	37	50
	Allemagne	63	a	49	a	36	83	60	13	43
	Grèce	53	a	57	53	38	m	m	m	m
	Hongrie	60	m	62	55	45	100	75	n	48
	Islande	46	n	66	48	40	a	81	a	48
	Irlande	52	52	59	63	40	91	82	65	55
	Italie ¹	56	a	57	61	52	a	64	a	52
	Japon	66	a	39	26	23	77	53	53	39
	Corée	55	39	48	34	23	81	58	32	43
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	43	m	53	m	39	80	62	54	42
	Pays-Bas	59	a	55	65	38	81	74	a	40
	Nouvelle-Zélande	60	66	62	58	47	83	78	46	52
Norvège	52	a	63	53	37	84	83	a	49	
Pologne	83	a	63	68	44	a	69	a	64	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	81	a	55	42	41	91	69	66	49	
Espagne	52	n	59	m	45	82	77	26	52	
Suède	54	a	61	90	41	95	81	54	57	
Suisse	47	43	44	31	34	77	59	10	36	
Turquie	45	a	41	39	34	61	56	50	44	
PAYS PARTENAIRE	Royaume-Uni	61	x(1)	56	55	42	85	74	44	54
	États-Unis	59	a	57	57	46	87	76	40	53
	Moyenne des pays	57	44	55	51	40	84	70	41	49
	Israël	m	a	61	60	47	m	68	m	57

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A4.2. (suite) Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation tertiaire et le domaine d'études (2002)

	Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines, art et enseignement		Sciences sociales, commerce, droit et services		Ingénierie, production et construction		
	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	
		(10)		(11)		(12)		(13)	(14)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	28	62	71	56	53	14	23
	Autriche	m	19	m	68	m	51	m	17
	Belgique	12	21	71	66	58	54	17	21
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	42	26	57	70	73	55	27	23
	Danemark ¹	17	28	67	70	46	45	30	23
	Finlande ¹	48	39	75	79	58	68	18	21
	France ¹	21	31	57	73	68	60	16	25
	Allemagne	11	23	86	69	51	45	7	21
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	56	20	n	75	68	58	19	26
	Islande	32	20	55	80	45	59	n	27
	Irlande	40	37	69	72	59	58	10	22
	Italie ¹	a	52	56	82	a	55	a	28
	Japon	x(8)	x(9)	82	67	76	33	17	10
	Corée	40	43	72	71	55	42	34	25
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	48	42	78	64	53	57	22	25
	Pays-Bas	11	16	82	73	44	50	n	13
	Nouvelle-Zélande	27	31	71	74	62	57	25	32
Norvège	36	24	66	73	56	48	10	22	
Pologne	a	41	83	76	a	67	a	24	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	a	17	70	68	64	55	22	31	
Espagne	25	32	68	73	68	60	17	29	
Suède	42	40	55	77	69	59	31	28	
Suisse	18	9	71	62	43	37	7	14	
Turquie	33	40	80	46	54	39	25	23	
Royaume-Uni	27	28	61	67	54	55	14	20	
États-Unis	36	32	79	69	64	54	14	22	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>31</i>	<i>30</i>	<i>67</i>	<i>70</i>	<i>59</i>	<i>53</i>	<i>18</i>	<i>23</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	m	35	m	79	m	60	m	24

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».
Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

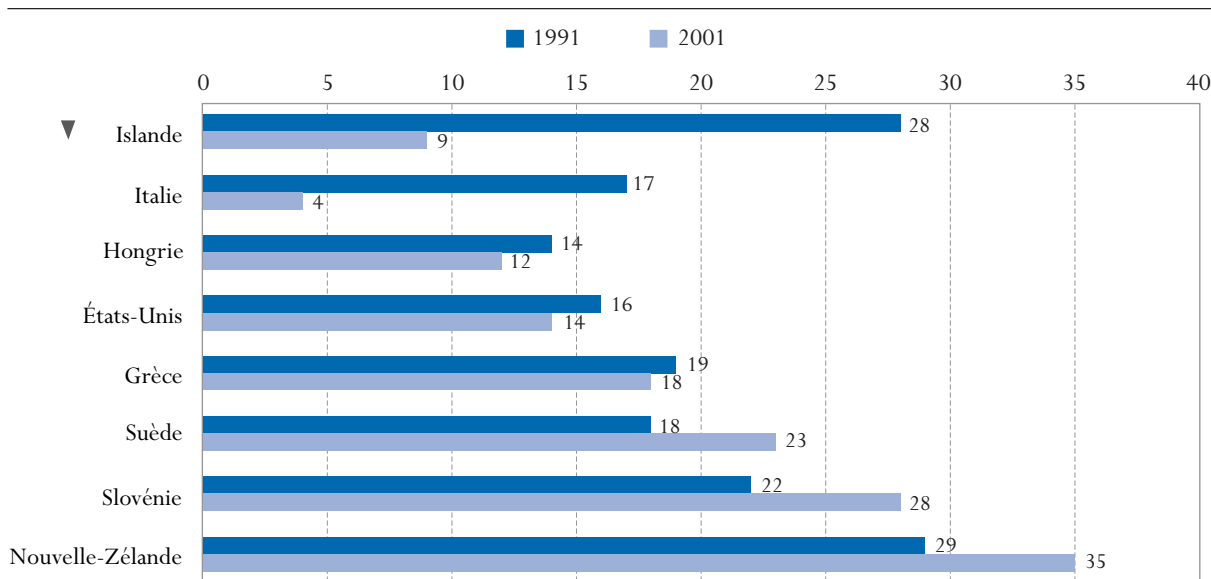
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR A5 : TENDANCES DES PERFORMANCES EN LECTURE DES ÉLÈVES DE 4^E ANNÉE

A5

- Dans une étude comparative portant sur neuf pays, quatre pays (la Grèce, la Hongrie, l’Islande et la Slovénie) affichent, entre 1991 et 2001, une progression statistiquement significative des performances en lecture des élèves de 4^e année. L’augmentation varie entre 16 points en Hongrie et 41 points en Grèce. À l’inverse, la Suède a enregistré une baisse de ses résultats pendant cette période, passant de 513 points en 1991 à 498 points en 2001.
- En Hongrie, la moyenne nationale a augmenté sous l’effet de l’amélioration des résultats des élèves situés dans le quartile supérieur de performance. Par contre, en Suède, la baisse des résultats de ces élèves a contribué au recul des performances moyennes des élèves de 3^e année.
- Les résultats de 1991 indiquent que les scores des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans les neuf pays. En 2001, les filles restent en tête dans la plupart des pays, mais il n’existe plus d’écarts perceptibles en Italie et Islande.

Graphique A5.1. Différences en faveur des femmes en matière de performances en compréhension de l’écrit en 1991 et en 2001



- ▲ Les différences en faveur des femmes sont, de manière statistiquement significative, plus élevées en 2001 qu'en 1991.
- ▼ Les différences en faveur des femmes sont, de manière statistiquement significative, moins élevées en 2001 qu'en 1991.

Les pays sont classés par ordre décroissant des différences en faveur des femmes entre 1991 et 2001.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l’AIE, 2001.

Contexte

La faculté de lire, de comprendre et d'exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et de l'épanouissement personnel. La compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires et donne aux individus la possibilité de participer à la vie de la communauté et de la société. Elle figure parmi les compétences les plus importantes que les élèves acquièrent et développent au fil de leurs études. À l'approche du terme des études primaires, le programme scolaire tend à délaissier l'enseignement de compétences fondamentales, dont la compréhension de l'écrit, et à privilégier celui de connaissances de base. En conséquence, les élèves qui ont du mal à lire à ce niveau d'éducation sont plus exposés au risque d'échec scolaire. Depuis les années 1970, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) a évalué deux fois les performances des élèves de 4^e année en compréhension de l'écrit (voir l'encadré A5.1). Basé sur les résultats de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture que l'AIE a réalisée récemment, cet indicateur étudie l'évolution des performances des élèves à la fin des études primaires en compréhension de l'écrit entre 1991 et 2001 dans neuf pays.

Cet indicateur étudie l'évolution des résultats des élèves de 4^e année en compréhension de l'écrit dans neuf pays, dans l'ensemble et par sexe.

Observations et explications

Moyennes et répartitions

L'analyse des scores moyens des pays peut donner une idée globale de l'efficacité des systèmes d'éducation dans une année d'études et un domaine donnés. De même, l'analyse de l'évolution des scores moyens au fil du temps permet de cerner l'évolution du rendement des établissements dans le temps.

Le niveau d'études le plus souvent couvert parmi les pays participants concerne les élèves de 4^e année. La population cible sera donc par la suite dénommée « élèves de 4^e année ». Cependant, l'estimation porte sur les élèves de 5^e année pour la Nouvelle-Zélande et sur les élèves de 3^e année pour la Hongrie, Singapour, la Slovénie et la Suède.

Le tableau A5.1 présente les scores moyens que les élèves de 4^e année ont obtenus en compréhension de l'écrit en 1991 et 2001 dans chacun des neuf pays qui ont participé à l'étude et indique les écarts entre les deux séries de score. Dans quatre pays (la Grèce, la Hongrie, l'Islande et la Slovénie), les performances moyennes des élèves en lecture ont progressé entre 1991 et 2001. L'augmentation varie de 16 points de score en Hongrie à 41 points en Grèce. La Suède est le seul pays qui a enregistré une baisse statistiquement significative de ses résultats pendant cette période, passant de 513 points en 1991 à 498 points en 2001. Dans les quatre derniers pays (les États-Unis, l'Italie, la Nouvelle-Zélande et Singapour), aucune variation significative des résultats n'a été constatée entre 1991 et 2001. Concernant l'interprétation des résultats, il y a lieu de souligner que les échantillons d'élèves n'étaient pas comparables en termes d'âge (voir ci-dessous).

Entre 1991 et 2001, le niveau moyen de compétence en lecture des élèves de 4^e année a progressé en Grèce, en Hongrie, en Islande et en Slovénie.

Encadré A5.1. L'enquête PIRLS et l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture

En 2001, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) a lancé le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) dans le but d'évaluer au niveau international les compétences des élèves de 4^e année en compréhension de l'écrit. Ce programme se base sur les deux enquêtes précédentes (celles de 1970-1971 et de 1990-91) et a entamé un cycle de cinq ans pour étudier l'évolution des tendances en compréhension de l'écrit. Trente-cinq pays ont participé au premier cycle (PIRLS 2001).

Le cycle PIRLS 2001 se distingue à plusieurs égards de l'enquête que l'AIE a réalisée en 1990-1991. C'est la raison pour laquelle il n'est pas possible de faire directement le lien entre les résultats de ces deux études. Toutefois, comme le cycle 2001 a permis de recueillir des données sur les élèves de 4^e année dix ans après la première enquête de 1991, les pays qui ont participé à l'étude de 1991 ont eu la possibilité de mesurer la variation de leurs scores en lecture sur une période de dix ans en administrant de nouveau en 2001 à leurs élèves le questionnaire de compréhension de l'écrit préparé pour 1991. Ce projet, qui porte le nom d'*Étude sur l'évolution des compétences en lecture* du programme PIRLS, est à la base de cet indicateur.

Cette étude sur l'évolution des compétences en lecture repose sur une évaluation portant sur trois types de textes (textes narratifs, textes informatifs et documents). Les questions, en majorité à choix multiple, requièrent que les élèves mettent en œuvre une gamme de compétences ou de processus cognitifs : localiser l'information, traiter l'information et faire des inférences. Toutefois, il y a lieu de souligner que les résultats globaux des pays sont susceptibles de varier légèrement étant donné les différences entre ce questionnaire, destiné à mesurer l'évolution des compétences dans le temps, et celui du cycle PIRLS 2001, conçu pour définir de nouveaux points de référence dans un grand de pays élargi.

Des facteurs différents expliquent la variation générale des compétences en lecture selon les pays.

Les scores moyens sont utiles pour donner une idée générale des performances, mais ils masquent souvent des variations significatives au sein des pays, qui sont généralement beaucoup plus fortes que celles observées entre pays. Ainsi, il ressort des résultats de 2001 que les scores moyens des pays sont répartis dans une plage de 38 points, alors que les scores des élèves se situant dans le deuxième et le troisième quartiles de la distribution sont presque trois fois plus dispersés (soit un écart de plus de 100, c'est-à-dire supérieur à l'écart type) dans tous les pays. Le tableau A5.1 montre également sous une forme graphique la distribution des scores obtenus dans les 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles en 1991 et 2001.

En Hongrie, la moyenne nationale a augmenté sous l'effet de l'amélioration des résultats des élèves situés dans le quartile supérieur de performance...

Un examen plus attentif de la distribution des scores des élèves permet également d'associer les variations à divers groupes d'élèves et d'identifier en quoi elles influent sur la performance moyenne. Ainsi, en Hongrie, la moyenne nationale a progressé entre 1991 et 2001 sous l'effet de l'amélioration des résultats des élèves situés dans les 75^e et 95^e centiles. Ce sont les meilleurs scores obtenus dans le quartile supérieur qui ont rehaussé la moyenne nationale.

Encadré A5.2. Évolution des facteurs en corrélation positive avec le niveau de compétence en lecture

Les performances en lecture des élèves peuvent être influencées par de nombreuses variables, dont l'importance de l'aide que les parents apportent à leurs enfants en lecture, les habitudes de lecture des élèves et leurs attitudes à l'égard de cette activité. Cet encadré s'appuie sur les données recueillies au moyen de questionnaires contextuels pour donner une idée de l'évolution de plusieurs facteurs dont les études de 1991 et/ou de 2001 ont établi qu'ils étaient en corrélation positive avec le niveau de compétence en lecture dans la plupart des pays.

Dans les neuf pays qui ont participé à l'étude de 2001 sur l'évolution des compétences en lecture, les élèves qui ont déclaré *parler toujours ou presque toujours la langue du test à la maison* ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui ont dit ne la parler que parfois ou presque jamais. Ces résultats sont quelque peu différents de ceux de l'évaluation de 1991, qui montraient que la relation entre la langue parlée à la maison et les scores variait davantage entre les pays. Selon les résultats de 2001, 88 % au moins des élèves parlent toujours ou presque toujours la langue du test à la maison dans tous les pays, sauf en Italie et à Singapour. Il s'agit dans tous les cas d'une diminution modeste, voire nulle, par rapport à 1991.

Les résultats de 2001 montrent - de façon analogue à ceux de 1991 - que les élèves qui disposent de *plus de livres à la maison* (plus de 50) obtiennent de meilleurs scores en compréhension de l'écrit. Dans l'enquête de 2001, les proportions d'élèves ayant le plus de livres à leur disposition à la maison (plus de 100) varient entre un tiers et deux tiers (entre 31 et 65 %). Dans six des pays étudiés (les États-Unis, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, la Slovénie et la Suède), cette proportion a régressé par rapport à 1991.

Autre constat comparable en 1991 et en 2001, les élèves qui ont déclaré *lire des livres par plaisir* quotidiennement ont obtenu de meilleurs résultats en lecture que ceux qui ont reconnu ne lire par plaisir qu'une fois par mois, voire moins. La fréquence à laquelle les élèves ont déclaré lire par plaisir est inchangée ou en baisse en 2001 par rapport à 1991, si ce n'est en Islande. L'Islande est en effet le seul pays qui a enregistré une augmentation de cette fréquence et dont la majorité des élèves (51 %) a déclaré lire par plaisir chaque jour.

Par rapport aux résultats de 1991, ceux de 2001 montrent que la relation entre les scores en lecture des élèves et la fréquence à laquelle ils ont déclaré *emprunter des livres à la bibliothèque* est moins prononcée dans les pays, ce qui peut s'expliquer par la variation sensible de cette pratique selon les pays et par son recul généralisé. Selon les résultats de 2001, les proportions d'élèves qui ont déclaré emprunter des livres à la bibliothèque au moins une fois par semaine sont modérément élevées (entre 57 et 66 %) aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, à Singapour et en Slovénie, moyennes (42 %) en Islande et relativement faibles (entre 22 et 33 %) en Grèce, en Hongrie, en Italie et en Suède. Ces proportions ont significativement régressé en Hongrie, à Singapour, en Slovénie et en Suède.

Selon les résultats de 2001, les variations entre pays sont considérables pour ce qui est de la *lecture quotidienne de manuels en classe*. Cette activité est déclarée par 71 % des élèves grecs, mais par 14 % seulement des élèves suédois. Sur dix ans, la tendance générale est à la diminution de la

fréquence de cette activité. Toutefois, la relation entre la lecture de manuels en classe et les scores en lecture reste positive. En effet, les élèves qui ont déclaré ne lire des manuels qu'une fois par mois ou moins obtiennent en moyenne des résultats inférieurs à ceux des élèves qui ont déclaré en lire plus souvent. Les tendances de performance dans les divers groupes constitués en fonction de cette variable suivent les tendances générales. La Grèce, l'Islande et la Slovénie enregistrent des augmentations, et la Suède, des diminutions.

Aux États-Unis, en Islande et en Suède, les élèves ont déclaré avoir plus de *devoirs* ou y consacrer plus de temps. La Nouvelle-Zélande n'a guère connu de changement à cet égard. Enfin, dans les autres pays, les élèves ont déclaré avoir moins de devoirs. Il est difficile d'interpréter la relation entre les scores en lecture et les devoirs, car ceux-ci peuvent servir à stimuler certains élèves ou à en aider d'autres à rattraper leur retard. De plus, le temps consacré aux devoirs varie selon les élèves. Il ressort des résultats de 2001 que les élèves qui ont moins de devoirs à faire obtiennent en général de meilleurs scores en lecture.

...alors qu'en Suède, la baisse des résultats des élèves du quartile supérieur a contribué au recul de la moyenne nationale.

À l'inverse, la Suède a enregistré une baisse des résultats des élèves situés dans le quartile supérieur, ce qui a contribué au recul de la moyenne nationale des performances en lecture des élèves de 3^e année.

Parmi les autres pays qui ont également connu des variations de performance dans des groupes d'élèves différents, citons l'Islande et la Slovénie, où les scores ont augmenté dans les quatre quartiles, et la Grèce, où les scores ont progressé dans les deux quartiles médians.

Certains facteurs susceptibles d'influer sur le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit sont décrits succinctement dans l'encadré A5.2.

Disparités entre garçons et filles

La partie gauche du tableau A5.2 montre les résultats des deux évaluations ventilés par sexe. En règle générale, les tendances de performance des filles et des garçons suivent les tendances globales en lecture. En Grèce, en Hongrie, en Islande et en Slovénie, les scores des deux groupes ont augmenté pendant la période de référence. Les gains de scores sont comparables pour les filles et les garçons en Grèce, en Hongrie et en Slovénie, alors qu'ils sont plus élevés pour les garçons en Islande. En Suède, les moyennes des deux groupes ont diminué entre 1991 et 2001. Enfin, les variations de scores des filles et des garçons ne sont pas statistiquement significatives aux États-Unis, en Italie, en Nouvelle-Zélande et à Singapour.

En 1991, les scores des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans les neuf pays; en 2001, les filles restent en tête presque partout, mais il n'existe plus d'écart mesurable en Islande et en Italie.

La partie droite du tableau A5.2 propose une autre perspective en montrant les écarts entre les scores des filles et les scores des garçons pour les deux années de référence. De plus, elle indique si ces écarts se sont creusés ou au contraire comblés au fil du temps. Les résultats de 1991 indiquent que les scores des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans les neuf pays. En 2001, les filles restent en tête dans la plupart des pays, mais il n'existe plus d'écarts statistique-

ment significatifs en Islande et en Italie. De plus, une diminution significative des écarts entre filles et garçons en compréhension de l'écrit s'est produite en Islande (de 28 points en 1991 à 9 points en 2001). Cette baisse peut être imputée à l'augmentation des scores des garçons évoquée plus haut (voir également le graphique A5.1.).

Différences selon le type de texte

Dans le cadre de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture de l'AIE, les résultats des élèves ont été mesurés non seulement sur une échelle globale de performance, mais également sur trois sous-échelles correspondant aux types de texte proposés dans les épreuves d'évaluation : les textes narratifs, les textes informatifs et les documents. Les textes narratifs sont des textes continus qui racontent une histoire réelle ou de fiction. Ces textes suivent généralement une chronologie linéaire et ont pour vocation de divertir ou d'émouvoir le lecteur. Les passages narratifs choisis pour les épreuves allaient des fables courtes à des récits plus longs (de 1 000 mots maximum). Les textes informatifs sont également continus. Ils sont rédigés pour décrire, expliquer ou transmettre au lecteur des informations factuelles ou un point de vue. Enfin, les documents sont des textes non continus qui présentent des informations structurées sous la forme de graphiques, de tableaux, de cartes, de schémas, de listes ou de séries de consignes.

Dans les quatre pays dont le score moyen a augmenté en compréhension de l'écrit entre 1991 et 2001, à savoir la Grèce, la Hongrie, l'Islande et la Slovaquie, les scores ont augmenté sur les trois sous-échelles (voir le tableau A5.3). Ces quatre pays sont aussi les seuls à avoir enregistré une hausse statistiquement significative des scores sur les échelles de textes narratifs et informatifs. À l'inverse, les États-Unis et la Suède ont accusé une baisse de leurs scores sur l'échelle de textes narratifs, qui s'est doublée d'une baisse sur l'échelle de textes informatifs pour la Suède.

Quant à l'échelle des documents, les scores ont augmenté entre 1991 et 2001 dans tous les pays sauf deux (les États-Unis et la Suède).

Âges et années d'études

Lors de l'interprétation des résultats de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture, il faut garder présent à l'esprit que les échantillons ont été constitués en fonction de l'année d'études, ce qui a donné lieu à d'importantes différences de moyenne d'âge des élèves entre les pays de l'OCDE participants. Ainsi, une analyse des 11 pays de l'OCDE qui ont participé à la fois à l'enquête PIRLS et à PISA a révélé que l'âge moyen des élèves expliquait 49 % des différences de scores moyens entre pays sur l'échelle globale de performance. De plus, comme les échantillons ont été prélevés dans l'année d'études comptant le plus d'élèves de neuf ans, le nombre d'années de scolarisation formelle des élèves de l'échantillon varie considérablement selon les pays en raison des différences d'âge correspondant au début de la scolarité.

Dans certains pays, les scores des élèves ont évolué différemment selon les aspects de la compréhension de l'écrit.

Il faut tenir compte des limites de la comparabilité des âges des élèves et des années d'études lors de l'interprétation des résultats.

Bien que ce soit la même année d'études qui ait été soumise aux tests en 1991 et en 2001 dans tous les pays, des différences ont aussi été observées dans l'âge moyen des élèves de certains pays. Dans l'ensemble, les élèves de 4^e année avaient en moyenne entre 9.3 et 10 ans lors de l'évaluation de 1991 et entre 9.1 et 10 ans lors de l'évaluation de 2001. Toutefois, dans deux des pays dans lesquels s'est produite une hausse significative des scores moyens, l'âge moyen des élèves testés a augmenté de façon significative : l'âge moyen des élèves est passé de 9.3 ans en 1991 à 10 ans en 2001 en Grèce et de 9.3 ans à 9.7 ans en Hongrie.

Les scores proviennent des épreuves administrées dans le cadre de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture mise en œuvre par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE)

Définitions et méthodologie

Les évaluations sont basées sur l'enquête de l'AIE sur les compétences en lecture. Celle-ci s'est déroulée une première fois en 1991 (sauf pour la Nouvelle-Zélande et Singapour où elle a été menée en 1990) et une seconde fois en 2001, en marge du Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE.

La population cible de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture était constituée d'élèves inscrits dans l'année d'études comptant le plus grand nombre d'enfants âgés de neuf ans au moment de l'évaluation. Le niveau d'étude le plus souvent couvert parmi les pays participants concerne les élèves de 4^e année. La population cible sera donc dans la suite appelée « élèves de 4^e année ». Cependant, l'estimation porte sur les élèves de 5^e année pour la Nouvelle-Zélande et sur ceux de 3^e année pour la Hongrie, Singapour, la Slovénie et la Suède.

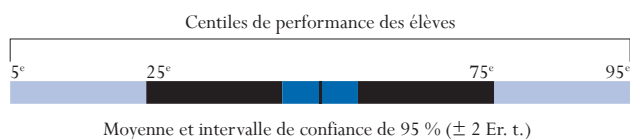
Dans le cadre de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture, des modèles basés sur la théorie de la réponse d'item (IRT, *Item Response Theory*) ont été utilisés pour rapporter les résultats obtenus en 1991 et 2001 sur une échelle commune dont la moyenne a été fixée à 500 points et l'écart type à 100 points. Le score moyen de 500 points a été établi sur la base de la moyenne des scores moyens obtenus en 2001 par les neuf pays inclus dans cet indicateur. Les moyennes indiquées ici pour 1991 diffèrent donc de celles figurant dans le rapport initial, étant donné que les scores de 1991 ont été recalculés pour pouvoir être comparés avec ceux de 2001.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Tableau A5.1. Évolution des performances en compréhension de l'écrit (1991-2001)

▲ La moyenne de 2001 est, de manière statistiquement significative, plus élevée que celle de 1991.
▼ La moyenne de 2001 est, de manière statistiquement significative, moins élevée que celle de 1991.

		Différence de 1991 à 2001	Distribution des performances en compréhension de l'écrit	Score moyen à l'échelle	Nombre d'années de scolarité	Âge moyen
Grèce	▲	41 (7.4)				
2001				507 (5.9)	4	10.0
1991				466 (4.5)	4	9.3
Hongrie	▲	16 (5.6)				
2001				475 (3.9)	3	9.7
1991				459 (4.0)	3	9.3
Islande	▲	27 (3.7)				
2001				513 (3.5)	4	9.8
1991				486 (1.5)	4	9.8
Italie		12 (6.9)				
2001				513 (4.4)	4	9.9
1991				500 (5.4)	4	9.8
Nouvelle-Zélande		4 (6.8)				
2001				502 (5.3)	5	10.0
1991				498 (4.1)	5	10.0
Singapour		8 (8.7)				
2001				489 (7.9)	3	9.1
1991				481 (3.6)	3	9.3
Slovénie	▲	36 (4.9)				
2001				493 (3.7)	3	9.8
1991				458 (3.2)	3	9.7
Suède	▼	-15 (5.7)				
2001				498 (3.9)	3	9.8
1991				513 (4.2)	3	9.8
États-Unis		-10 (7.1)				
2001				511 (6.3)	4	10.0
1991				521 (3.2)	4	10.0



Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001.

Tableau A5.2. Évolution des différences entre les sexes en matière de performances en compréhension de l'écrit (1991-2001)

- ▲ La moyenne de 2001 est, de manière statistiquement significative, plus élevée que celle de 1991.
- ▼ La moyenne de 2001 est, de manière statistiquement significative, moins élevée que celle de 1991.
- F Les résultats des filles sont significativement plus élevés que ceux des garçons.
- △ Les différences entre les sexes sont, de manière statistiquement significative, plus élevées en 2001 qu'en 1991.
- ▽ Les différences entre les sexes sont, de manière statistiquement significative, moins élevées en 2001 qu'en 1991.

	Score moyen à l'échelle		Différence 1991 à 2001	Différence entre garçons et filles		Évolution de la différence entre 1991 et 2001
	2001	1991		2001	1991	
Grèce						
Femmes	516 (7.3)	476 (5.7)	▲ 40 (9.2)	F 18 (6.3)	F 19 (4.8)	
Hommes	499 (6.0)	457 (4.4)	▲ 41 (7.4)			
Hongrie						
Femmes	481 (4.2)	467 (4.4)	▲ 14 (6.0)	F 12 (3.2)	F 14 (4.4)	
Hommes	469 (4.2)	453 (4.7)	▲ 16 (6.3)			
Islande						
Femmes	517 (3.2)	501 (2.1)	▲ 17 (3.7)	9 (4.8)	F 28 (3.6)	▽
Hommes	508 (5.1)	473 (2.6)	▲ 35 (5.7)			
Italie						
Femmes	514 (5.2)	512 (5.6)	3 (7.6)	4 (5.5)	F 17 (5.7)	
Hommes	511 (5.3)	495 (6.4)	16 (8.2)			
Nouvelle-Zélande						
Femmes	520 (7.0)	514 (5.0)	6 (8.7)	F 35 (8.7)	F 29 (6.3)	
Hommes	485 (6.6)	485 (5.4)	0 (8.6)			
Singapour						
Femmes	504 (7.9)	489 (3.9)	15 (8.8)	F 29 (4.8)	F 16 (4.3)	△
Hommes	475 (8.5)	473 (4.5)	2 (9.6)			
Slovénie						
Femmes	508 (5.2)	469 (3.5)	▲ 39 (6.3)	F 28 (5.7)	F 22 (3.7)	
Hommes	480 (4.1)	447 (3.8)	▲ 33 (5.6)			
Suède						
Femmes	509 (4.3)	523 (4.9)	▼ -13 (6.5)	F 23 (4.1)	F 18 (4.6)	
Hommes	486 (4.4)	505 (4.8)	▼ -18 (6.4)			
États-Unis						
Femmes	517 (6.7)	529 (3.3)	-12 (7.5)	F 14 (5.4)	F 16 (3.4)	
Hommes	504 (7.1)	513 (4.0)	-9 (8.2)			

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001.

Tableau A5.3. Évolution des performances en compréhension de l'écrit, par sous-échelle (1991-2001)

- ▲ La moyenne de 2001 est, de manière statistiquement significative, plus élevée que celle de 1991.
▼ La moyenne de 2001 est, de manière statistiquement significative, moins élevée que celle de 1991.

	Score moyen		Différence de 1991 à 2001	
	2001	1991		
Textes narratifs				
Grèce	513 (4.8)	479 (3.7)	▲	34 (6.0)
Hongrie	479 (3.1)	467 (3.2)	▲	12 (4.5)
Islande	524 (3.3)	493 (1.6)	▲	31 (3.8)
Italie	517 (4.1)	507 (4.7)		10 (6.2)
Nouvelle-Zélande	496 (5.3)	500 (4.3)		-5 (6.9)
Singapour	487 (8.6)	486 (3.5)		1 (9.3)
Slovénie	490 (3.7)	465 (3.0)	▲	25 (4.8)
Suède	496 (3.6)	513 (3.4)	▼	-17 (4.8)
États-Unis	498 (6.8)	518 (3.3)	▼	-20 (7.7)
Textes informatifs				
Grèce	509 (5.2)	476 (4.3)	▲	33 (6.8)
Hongrie	464 (4.4)	443 (4.8)	▲	21 (6.4)
Islande	502 (3.3)	483 (1.9)	▲	18 (3.9)
Italie	513 (4.5)	507 (5.5)		6 (7.1)
Nouvelle-Zélande	510 (5.3)	502 (3.9)		8 (6.5)
Singapour	495 (6.6)	489 (3.1)		6 (7.3)
Slovénie	489 (3.3)	455 (3.6)	▲	34 (4.9)
Suède	496 (4.1)	519 (4.4)	▼	-23 (6.1)
États-Unis	521 (5.4)	516 (3.2)		5 (6.2)
Documents				
Grèce	490 (5.2)	443 (4.9)	▲	48 (7.1)
Hongrie	486 (3.7)	468 (4.3)	▲	18 (5.6)
Islande	506 (3.4)	479 (1.7)	▲	28 (4.0)
Italie	499 (4.5)	482 (5.4)	▲	17 (6.9)
Nouvelle-Zélande	506 (5.2)	491 (4.0)	▲	16 (6.3)
Singapour	484 (6.8)	465 (3.1)	▲	18 (7.5)
Slovénie	502 (3.8)	456 (3.0)	▲	47 (4.9)
Suède	506 (4.4)	504 (4.5)		2 (6.4)
États-Unis	520 (6.1)	527 (3.2)		-7 (6.6)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

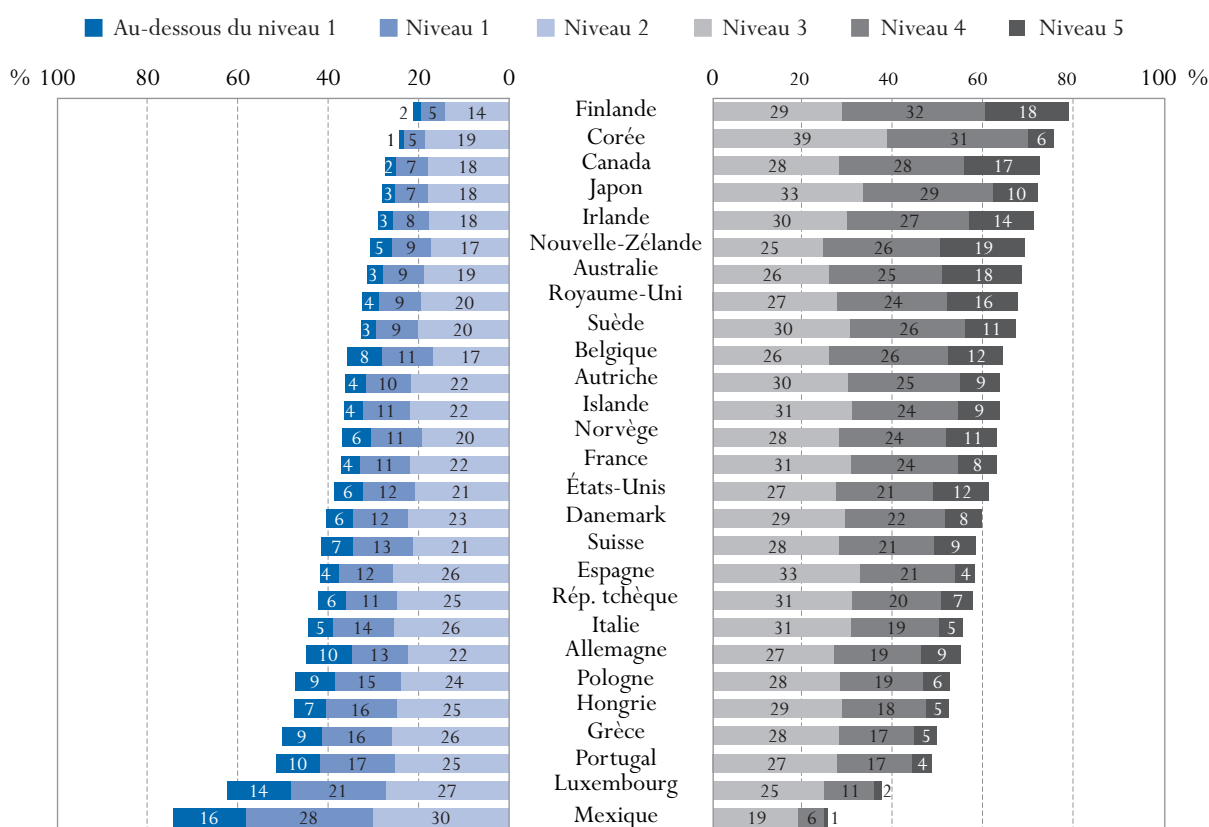
Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001.

INDICATEUR A6 : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ LES ÉLÈVES DE 15 ANS

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des jeunes de 15 ans atteignent le niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit, qui comprend notamment l'évaluation d'informations et l'élaboration d'hypothèses, l'application de connaissances spécialisées et le recours à des notions qui peuvent être inattendues. Toutefois, ce pourcentage varie entre 19 % en Finlande et en Nouvelle-Zélande et moins de 1 % au Mexique.
- Une moyenne de 12 % des jeunes de 15 ans n'ont acquis que les compétences les plus fondamentales, correspondant au niveau 1, et 6 % d'entre eux n'atteignent même pas ce niveau.
- Certains pays, surtout la Corée, la Finlande et le Japon, se distinguent à la fois par leur haut niveau de performance moyenne et par la faible étendue de la variation des niveaux de compétence des élèves.
- Six pays (l'Allemagne, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque) ont obtenu des résultats relativement plus élevés dans l'enquête PIRLS que dans l'évaluation PISA. Dans quatre de ces pays (l'Allemagne, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque), les scores des élèves sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans PIRLS, mais y sont inférieurs dans PISA. Trois pays, l'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, se sont mieux classés dans PISA que dans PIRLS. Par rapport à d'autres pays, la France et la Suède ont obtenu des résultats comparables dans les deux enquêtes.

Graphique A6.1. Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)

Pourcentage d'élèves de 15 ans à chaque niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 3, 4 et 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Tableau A6.1. Voir les notes et la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) et www.pisa.oecd.org.

Contexte

Pour les élèves qui approchent de la fin de la scolarité obligatoire, la capacité d'accéder à l'écrit, de gérer, d'intégrer et d'évaluer les informations et de réfléchir à partir de celles-ci est fondamentale non seulement pour la poursuite de l'apprentissage, mais aussi pour la participation active à la vie de la société moderne.

Cet indicateur montre l'aptitude des élèves de 15 ans à accomplir des tâches basées sur un concept de compréhension de l'écrit qui va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale d'informations écrites. Pour l'enquête PISA, comprendre l'écrit, c'est comprendre des textes, mais aussi réfléchir à partir de ceux-ci. Cette notion implique la capacité à exploiter l'information véhiculée par l'écrit pour atteindre des objectifs et la capacité qui en découle pour les sociétés modernes complexes d'utiliser l'écrit efficacement.

L'analyse combinée des indicateurs A5 et A6 permet d'examiner les différences constatées en compréhension de l'écrit entre les premières années de scolarité et la fin de la scolarité obligatoire, bien que l'orientation et la conception des deux enquêtes diffèrent quelque peu. Par ailleurs, la mesure de la performance à deux âges différents à un moment précis ne peut qu'esquisser une idée générale de l'évolution longitudinale.

Observations et explications

Pourcentage de jeunes âgés de 15 ans à chaque niveau de compétence en compréhension de l'écrit

Cet indicateur étudie la compréhension de l'écrit sous divers aspects (voir l'encadré A6.1 qui explique la notion de compréhension de l'écrit adoptée par l'enquête PISA). En premier lieu, il décrit les performances en présentant les scores atteints par les jeunes âgés de 15 ans dans chaque pays. La compétence en lecture est étudiée à cinq niveaux qui sont associés à des tâches d'une complexité croissante, le niveau 5 étant le niveau le plus élevé. En deuxième lieu, il décrit les performances en calculant les scores moyens atteints par les jeunes de 15 ans et en montrant la répartition des scores selon les différentes populations d'élèves.

Le graphique A6.1 présente le profil global de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit. La longueur des segments colorés des barres indique le pourcentage de jeunes de 15 ans à chaque niveau de compétence (voir l'encadré A6.2). Il ressort de ce graphique que le pourcentage d'élèves situés à chaque niveau de compétence varie selon les pays, tout comme la répartition des élèves parmi les niveaux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des élèves atteignent le niveau 5, 32 % au moins le niveau 4 (ce pourcentage englobe ceux situés au niveau 4 et au niveau 5), 61 % au moins le niveau 3, 82 % au moins le niveau 2 et 94 % au moins le niveau 1.

L'analyse des niveaux de performance de chaque pays est édifiante : dans cinq pays (l'Australie, le Canada, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), 15 % au moins des élèves atteignent le niveau de compétence le plus élevé en

Cet indicateur évalue le niveau de compétence des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit.

L'enquête PISA fournit un cadre qui permet d'interpréter les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit.

10 % des jeunes de 15 ans des pays de l'OCDE possèdent les compétences associées au niveau 5 de compréhension de l'écrit...

...mais cette proportion varie de 19 % à moins de 1 % selon les pays.

Encadré A6.1. La notion de compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA

Comprendre l'écrit, c'est comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Ce concept va donc au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale d'informations écrites. Il suppose la compréhension de textes et la réflexion à partir de ceux-ci, pour diverses raisons et dans divers contextes. Dans l'enquête PISA, l'évaluation de la compréhension de l'écrit s'articule autour de trois dimensions : le type de tâche de lecture, la forme de l'écrit et l'usage auquel est destiné le texte.

Les échelles de compétence – L'enquête PISA rend compte des résultats de l'évaluation de la compréhension de l'écrit sur trois échelles. L'échelle de localisation (« retrouver de l'information ») renvoie à la capacité des élèves de retrouver des informations dans un texte, l'échelle d'interprétation (« interpréter le texte »), à leur capacité de dégager du sens et d'établir des inférences au départ de l'écrit, et l'échelle de réflexion et d'évaluation (« réfléchir sur le contenu du texte »), à leur capacité de mettre le texte en relation avec leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences. De plus, une échelle combinée de compréhension de l'écrit résume les résultats de ces trois échelles. L'indicateur A6 se limite à cette échelle globale intitulée « échelle de compréhension de l'écrit » ci-après.

La signification des scores – Les scores attribués sur chaque échelle représentent des niveaux de compétence dans chaque dimension ou aspect de la compréhension de l'écrit. Ainsi, un score peu élevé indique que l'élève possède des compétences limitées, et un score élevé, qu'il possède des compétences pointues dans ce domaine.

Les niveaux de compétence – Pour appréhender cette progression de la difficulté, les échelles de compréhension de l'écrit sont toutes divisées en cinq niveaux en fonction du type de connaissances et de compétences que les élèves doivent posséder. Les élèves ayant atteint un certain niveau disposent probablement non seulement des connaissances et compétences associées à ce niveau, mais aussi de celles requises pour atteindre les niveaux inférieurs. Ainsi, tous les élèves situés au niveau 3 possèdent les connaissances et compétences requises par les niveaux 1 et 2.

compréhension de l'écrit. Un pourcentage significatif (entre 11 et 15 %) atteint également ce niveau en Belgique, aux États-Unis, en Irlande, en Norvège et en Suède. En revanche, il est inférieur ou égal à 5 % en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal.

Une grande proportion d'élèves « forts » va généralement de pair avec une petite proportion d'élèves « faibles », mais certains pays accusent des disparités considérables.

Si la tendance générale des pays qui comptent un nombre élevé de jeunes de 15 ans au niveau 5 est d'avoir une proportion plus faible de jeunes de 15 ans au niveau 1 ou en deçà (la Finlande, par exemple), ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, en Belgique et aux États-Unis par exemple, la proportion d'élèves au niveau 5 est supérieure à la moyenne, mais celle d'élèves au niveau 1 l'est également (voir le tableau A6.1).

Encadré A6.2. Les compétences et les scores associés à chaque niveau

Les élèves ayant atteint le **niveau 5** de compétence (soit un score **supérieur à 625 points**) sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes, notamment traiter des informations difficiles à retrouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues.

Les élèves ayant atteint le **niveau 4** (soit un score compris **entre 553 et 625 points**) sont capables d'effectuer des tâches difficiles de lecture, notamment localiser des informations enfouies dans un texte, dégager du sens à partir de nuances de langage et évaluer un texte de manière critique.

Les élèves ayant atteint le **niveau 3** (soit un score compris **entre 481 et 552 points**) sont capables d'effectuer des tâches de lecture d'une complexité modérée, notamment localiser de multiples fragments d'information, établir des liens entre différentes parties de texte et mettre l'écrit en relation avec des connaissances familières de la vie courante.

Les élèves ayant atteint le **niveau 2** (soit un score compris **entre 408 et 480 points**) sont capables d'effectuer des tâches de lecture élémentaires, notamment localiser des informations directes, établir divers types d'inférences d'un degré limité, découvrir le sens d'un passage bien défini de texte et utiliser des connaissances différentes pour le comprendre.

Les élèves ayant atteint le **niveau 1** (soit un score compris **entre 335 et 407 points**) sont uniquement capables d'effectuer les tâches de lecture les moins complexes des épreuves de l'enquête PISA, notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.

Les élèves situés en **dessous du niveau 1** (soit un score **inférieur à 335 points**) ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PISA cherche à mesurer. Ces élèves pourraient éprouver de sérieuses difficultés à utiliser la lecture PISA comme un outil pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines.

Les jeunes de 15 ans sont 50 % en Finlande et au moins 40 % en Australie, au Canada, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni à atteindre au moins le niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception du Luxembourg et du Mexique, un élève sur cinq au moins atteint au minimum le niveau 4.

Dans un tiers des pays de l'OCDE, à savoir en Australie, au Canada, en Corée, en Finlande, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, entre 67 et 79 % des jeunes de 15 ans atteignent au moins le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Ce profil de compétence est-il similaire dans tous les pays ? Pour répondre à cette question, il faut se pencher sur ces neuf pays. Il ressort de cette analyse qu'il existe plusieurs profils de compétence.

Dans un tiers des pays de l'OCDE, plus de deux tiers des élèves de 15 ans atteignent au moins le niveau 3.

Au Canada et en Finlande, par exemple, une proportion relativement élevée d'élèves atteint le niveau 5 et 90 % au moins des élèves, le niveau 2. Ces pays affichent d'excellentes performances sur l'échelle de compréhension de l'écrit. En Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la proportion d'élèves au niveau 5 est élevée, mais plus de 10 % des élèves se situent au niveau 1 ou en dessous. Ces pays réussissent à amener des élèves aux niveaux de compétence plus élevés, mais se montrent moins efficaces que le Canada ou la Finlande pour réduire la proportion d'élèves plus « faibles ». À l'autre extrême se trouve la Corée, où le pourcentage d'élèves situés au niveau 1 ou en deçà est inférieur à 6 %, mais où la proportion d'élèves ayant atteint le niveau le plus élevé (6 %) est inférieure à la moyenne (voir le tableau A6.1).

Dans tous les pays de l'OCDE, au moins la moitié des élèves atteint au minimum le niveau 2. Il est intéressant de constater qu'en Espagne, seuls 4 % des élèves parviennent au niveau 5, mais que 84 % atteignent au moins le niveau 2, une proportion supérieure à la moyenne. Il y a lieu d'ajouter toutefois que le niveau 2 est le niveau le plus élevé qu'atteignent 40 % des élèves en Espagne (voir le tableau A6.1).

Les tâches les plus élémentaires de l'évaluation PISA demandent plus qu'une simple lecture aux élèves.

Le concept de compréhension de l'écrit adopté par l'enquête PISA se concentre sur les connaissances et compétences requises par la « lecture pour apprendre », plutôt que sur les compétences techniques acquises lors de l'apprentissage de la lecture. Étant donné qu'un nombre relativement restreint de jeunes adultes n'a pas acquis les compétences techniques en lecture dans les pays de l'OCDE, l'enquête PISA ne cherche pas à déterminer si les élèves de 15 ans lisent correctement ou s'ils orthographient ou reconnaissent bien les mots. Dans la lignée des théories les plus récentes en matière de compréhension de l'écrit, l'enquête PISA s'attache essentiellement à évaluer dans quelle mesure les individus sont capables de construire, de développer et d'interpréter le sens de ce qu'ils lisent dans un vaste éventail de textes familiers, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire. Les tâches de lecture les plus simples pouvant être liées à cette notion de compréhension de l'écrit sont celles dites de niveau 1. Les élèves situés à ce niveau sont uniquement capables d'effectuer les tâches de lecture les moins complexes des épreuves de l'enquête PISA, notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.

Les élèves situés en deçà du niveau 1 possèdent probablement les compétences techniques de lecture, mais risquent de rencontrer de sérieuses difficultés à l'avenir...

Les élèves ayant obtenu moins de 335 points, c'est-à-dire un résultat inférieur au niveau 1, ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les connaissances et compétences les plus élémentaires que l'enquête PISA cherche à mesurer. Cela ne doit pas être interprété comme une absence de compétences en lecture chez l'élève. En fait, la plupart des élèves concernés sont vraisemblablement capables de lire dans l'acception technique du terme. La grande majorité d'entre eux (54 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) sont en mesure de résoudre correctement au moins 10 % des tâches du cycle PISA 2000, abstraction faite des items à choix multiple (et 6 % d'entre eux, d'en résoudre correctement le quart). Néanmoins, leur schéma de réponses à l'évaluation indique

qu'ils ne seraient théoriquement pas en mesure de résoudre plus de la moitié des tâches d'une évaluation correspondant exclusivement au niveau 1, et c'est pourquoi leurs performances sont inférieures au niveau 1. Ces élèves éprouvent de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme un outil efficace pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines. Les élèves dont les compétences en lecture sont inférieures au niveau 1 risquent de rencontrer des difficultés lors de la transition initiale entre l'école et le monde du travail, mais aussi de ne pas pouvoir tirer profit de la formation permanente et d'autres possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Les systèmes éducatifs qui ont de fortes proportions d'élèves sous le niveau 1 – ou même au niveau 1 – devraient se préoccuper du fait qu'un nombre significatif d'élèves risquent de ne pas acquérir les connaissances et compétences requises pour tirer profit des possibilités d'enseignement. Cette situation est plus préoccupante encore à la lumière des nombreuses constatations qui indiquent à quel point il est difficile plus tard dans la vie de combler des lacunes d'apprentissage remontant à l'enseignement initial. Il existe une forte corrélation entre les compétences en lecture des adultes et la participation à la formation continue, même après avoir isolé l'effet d'autres caractéristiques affectant la participation à la formation.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 12 % des élèves se situent au niveau 1, tandis que 6 % ne l'atteignent pas, mais il existe de grandes différences entre les pays. En Corée et en Finlande, seuls 5 % environ des élèves se situent au niveau 1 et moins de 2 % se situent en deçà. Mais ces pays sont des exceptions. Dans tous les autres pays de l'OCDE, entre 9 et 44 % des élèves se situent au niveau 1 ou en deçà (voir le tableau A6.1).

Les pays qui comptent au moins 20 % d'élèves au niveau 1 ou en deçà sont l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie, le Luxembourg, le Mexique, la Pologne, le Portugal et la Suisse. En Allemagne, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal, entre 10 et 23 % des élèves n'atteignent pas le niveau 1, c'est-à-dire que ces élèves sont incapables de mettre couramment en œuvre les compétences les plus élémentaires que l'enquête PISA cherche à évaluer. Ce constat est d'autant plus frappant dans le cas de l'Allemagne, qui compte par ailleurs 9 % d'élèves au niveau 5, soit une proportion relativement élevée à ce niveau (voir le tableau A6.1).

Moyennes nationales et répartition des performances en compréhension de l'écrit

Une autre manière de résumer les performances des élèves et de comparer la situation relative des pays selon les scores obtenus lors du cycle PISA 2000 est de se référer aux résultats moyens des élèves dans chaque pays. Les pays dont les résultats moyens sont élevés devraient disposer d'un atout économique et social considérable, dans la mesure où des performances moyennes élevées à l'âge de 15 ans sont un signe précurseur de la présence d'une main-d'œuvre très compétente à l'avenir. Il y a toutefois lieu de remarquer que les chiffres de performance moyenne cachent souvent des variations significatives au sein même des pays, qui traduisent des différences de performance dans un grand éventail de groupes d'élèves.

...et, comme les élèves situés au niveau 1, de ne pas acquérir les compétences requises en lecture pour tirer suffisamment parti des possibilités d'enseignement.

Le pourcentage d'élèves se situant au niveau 1 ou en deçà varie fortement, de moins de 10 % à presque 50 %...

...et, dans certains pays, des minorités non négligeables n'atteignent pas le niveau 1.

Les résultats moyens peuvent utilement résumer la performance d'un pays...

...mais masquent de larges variations dans la performance des élèves à l'intérieur des pays.

Seul un dixième de la variation totale des performances en compréhension de l'écrit des élèves enregistrée par l'enquête PISA renvoie à des différences entre pays et peut donc être observée à partir d'une comparaison des moyennes nationales. Cette proportion est similaire à celle d'enquêtes internationales antérieures sur les performances des élèves, telles que la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS). Les neuf autres dixièmes de la variation des performances des élèves sont imputables à des différences au sein même des pays, c'est-à-dire à des différences entre les programmes d'enseignement, entre les établissements et entre les élèves qui fréquentent le même établissement. C'est pourquoi cet indicateur présente également la répartition des scores en compréhension de l'écrit et étudie l'écart de performance entre les élèves situés dans les quartiles inférieur et supérieur de chaque pays.

La Finlande se distingue par une performance globale sans égale, supérieure à la moyenne de l'OCDE de près de deux tiers d'un niveau de compétence.

La performance des étudiants de Finlande sur l'échelle de compréhension de l'écrit est supérieure en moyenne à celle de tous les autres pays participant à l'évaluation (voir le graphique A6.2). L'écart qui sépare sa moyenne nationale de 546 points et la moyenne de l'OCDE de 500 points représente près de deux tiers d'un niveau de compétence (soit, en termes statistiques, un écart de près de la moitié de l'écart type international égal à 100). Dans 11 autres pays de l'OCDE, à savoir l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, l'Irlande, l'Islande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suède, les résultats moyens sont significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les résultats moyens de cinq pays se confondent avec la moyenne de l'OCDE, tandis que les autres pays de l'OCDE, affichent un résultat moyen significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Réaliser des résultats moyens élevés ne suffit pas : les pays cherchent également à augmenter le niveau de performance des élèves les plus « faibles ».

La répartition des performances des élèves (voir le tableau A6.2) montre que l'étendue de la variation de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit est considérable dans chaque pays. La variation au sein de chaque pays dépasse de loin la variation des scores moyens des pays. La différence entre le 75^e et le 25^e centile, qui couvre la moitié médiane de la distribution des performances moyennes nationales, dépasse le nombre de points correspondant à un niveau de compétence (72 points) dans tous les pays et dépasse même deux fois ce nombre en Allemagne, en Australie, en Belgique et en Nouvelle-Zélande (la moyenne de l'OCDE est de 1.8 fois le nombre de points correspondant à un niveau de compétence).

Les disparités observées sont-elles inévitables ?

Ces observations indiquent que les systèmes éducatifs de nombreux pays ont d'importants défis à relever pour répondre aux besoins de tous les élèves, y compris les plus « faibles » et les plus « forts ».

C'est difficile à dire, mais certains pays parviennent à les contenir mieux que d'autres...

Des pays présentant des niveaux similaires de performance moyenne affichent une variation importante des disparités de performances des élèves. À titre d'exemple, citons la Corée et le Royaume-Uni, deux pays où la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit, de l'ordre de 525 points, est supérieure à la moyenne. En Corée, la différence entre le 75^e et le 25^e centile représente 92 points, soit un écart significativement inférieur à la moyenne

Encadré A6.3. Le niveau de compétence en compréhension de l'écrit dans les enquêtes PISA et PIRLS

Il existe de grandes similitudes dans la manière dont les enquêtes PISA et PIRLS définissent et mesurent la compréhension de l'écrit. Bien qu'il soit impossible de comparer directement les résultats des deux évaluations – étant donné que leurs instruments d'enquête et leurs populations cibles respectives sont différentes –, il est intéressant de confronter les résultats généraux obtenus par les 11 pays pour lesquels des données sont disponibles à l'échelle nationale pour les deux évaluations.

Performance par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE

Six pays (l'Allemagne, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque) ont obtenu des résultats relativement plus élevés dans l'enquête PIRLS que dans l'enquête PISA. Dans quatre de ces pays (l'Allemagne, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque), les scores des élèves sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans PIRLS, mais y sont inférieurs dans PISA. Trois pays, l'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, se sont mieux classés dans PISA que dans PIRLS. Par rapport à d'autres pays, la France et la Suède ont obtenu des résultats comparables dans les deux enquêtes (voir le tableau A6.3).

Répartition des scores

En République tchèque et en Suède, les scores en compréhension de l'écrit ne varient guère, ni chez les élèves de quatrième année, ni chez les jeunes de 15 ans. En Suède, le score moyen des élèves est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans les deux groupes d'âge, alors qu'en République tchèque, il est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE chez les élèves de 4^e année, mais inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE pour les élèves de 15 ans (voir le tableau A6.2). En Allemagne, les performances des élèves de 4^e année sont bonnes et ne présentent guère de disparités, contrairement à celles des jeunes de 15 ans, qui sont inférieures à la moyenne et pour lesquelles la dispersion est la plus importante. Enfin, en Nouvelle-Zélande, les disparités sont parmi les plus fortes dans les deux groupes d'âge.

La comparaison porte sur l'Allemagne, les États-Unis, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la République tchèque. Le Canada et le Royaume-Uni en sont exclus, car seules quelques juridictions de ces pays ont participé à l'enquête PIRLS. Les Pays-Bas sont également exclus de la comparaison en raison d'un taux de réponse trop faible dans l'enquête PISA qui a empêché la publication de leur score moyen. La République slovaque et la Turquie ont participé à l'enquête PIRLS, mais pas au cycle PISA 2000.

Lors de l'interprétation de ces résultats, il y a lieu de tenir compte du fait que les échantillons de l'enquête PIRLS ont été constitués sur la base de l'année d'études, et non sur celle de l'âge comme dans l'évaluation PISA. Ce mode d'échantillonnage a donné lieu à des écarts considérables dans l'âge moyen des élèves selon les pays participants. Ainsi, les élèves ayant les meilleures performances, ceux de la Suède, avaient un an de plus que les élèves en Islande et en Italie et presque un an de plus que les élèves en France, en Grèce, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Parmi les 11 pays qui ont participé aux deux évaluations (PIRLS et PISA), l'âge moyen explique 49 % des écarts de scores observés entre les pays. Ces écarts doivent être pris en considération non seulement pour interpréter la performance moyenne dans PIRLS, mais aussi pour comparer les différences de performances dans les pays entre les enquêtes PISA et PIRLS. Ceci dit, il est important de signaler que la performance des élèves suédois de 3^{ème} année reste élevée, même après un ajustement pour corriger les différences d'âge entre ces élèves.

des pays de l'OCDE, alors qu'au Royaume-Uni, elle est de 137 points, soit un écart proche de la moyenne des pays de l'OCDE. Des résultats analogues sont observés dans des pays avec une performance inférieure à la moyenne. Le score moyen de l'Allemagne et de l'Italie se situe autour de 485 points, ce qui est significativement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE. En Italie, la différence entre le 75^e et le 25^e centile égale 124 points, contre 146 points en Allemagne. Dans les pays présentant de grandes disparités internes, améliorer la performance des élèves situés dans le quartile inférieur pour qu'elle se rapproche de la moyenne actuelle pourrait permettre de rehausser la performance nationale globale.

Enfin, la comparaison du spectre de scores d'un pays avec sa performance moyenne montre que certains pays ont à la fois un haut niveau de performance globale et de faibles disparités de performance. Les pays affichant des scores élevés ont tendance à présenter des disparités relativement peu importantes. À titre d'exemple, citons les trois pays qui affichent la différence la plus faible entre le 75^e et le 25^e centile, à savoir la Corée, la Finlande et le Japon. Tous trois figurent en tête du classement de compréhension de l'écrit. En revanche, l'Allemagne, un des trois pays où les différences de performance sont les plus marquées, obtient un résultat significativement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (voir le tableau A6.2).

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient entre 15 ans et trois mois (accomplis) et 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans l'enquête PISA, le score moyen correspondant à la performance des élèves des pays de l'OCDE sur l'échelle de compréhension de l'écrit a été fixé à 500 points, et l'écart type à 100 points. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions des pays. Ces points de référence ancrent la mesure des performances des élèves dans l'enquête PISA.

Au contraire de PISA, les données de PIRLS sont reportés sur une échelle pour laquelle la moyenne de tous les pays, incluant les pays partenaires, a été fixée à 500 avec un écart type de 100. La moyenne internationale est ainsi différente de celle de l'indicateur A5 de l'Étude sur l'évolution des compétences en lecture.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

...et quelques-uns réussissent à la fois à réaliser une performance moyenne élevée et à ne présenter que de faibles disparités.

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Tableau A6.1. Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)

Pourcentage d'élèves de 15 ans à chaque niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA

	Niveau de compétence												
	Au dessous du niveau 1 (moins de 335 points)		Niveau 1 (de 335 à 407 points)		Niveau 2 (de 408 à 480 points)		Niveau 3 (de 481 à 552 points)		Niveau 4 (de 553 à 625 points)		Niveau 5 (above 625 points)		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
	Autriche	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
	Belgique	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
	Canada	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
	Rép. tchèque	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)
	Danemark	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
	Finlande	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
	France	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
	Allemagne	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
	Grèce	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
	Hongrie	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
	Islande	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
	Irlande	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.1	(1.1)	14.2	(0.8)
	Italie	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
	Japon	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
	Corée	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
	Luxembourg	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
	Mexique	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)
	Norvège	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
	Pologne	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)
	Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)
	Espagne	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)
	Suède	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)
	Suisse	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)
	Royaume-Uni	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)
	États-Unis	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)
Total OCDE	6.2	(0.4)	12.1	(0.4)	21.8	(0.4)	28.6	(0.4)	21.8	(0.4)	9.4	(0.4)	
Moyenne des pays	6.0	(0.1)	11.9	(0.2)	21.7	(0.2)	28.7	(0.2)	22.3	(0.2)	9.5	(0.1)	
PAYS PARTENAIRES	Brésil	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)
	Lettonie	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
	Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.1)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)
	Fédération de Russie	9.0	(1.0)	18.5	(1.1)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

 Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Voir les notes et méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) et www.pisa.oecd.org.

Tableau A6.2. Variation des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)

Performances des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, par centile

	Score moyen Er. t.		Écart-type Er. t.		Centiles																
					5°		10°		25°		75°		90°		95°						
					Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.					
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	528 (3.5)	102 (1.6)	354 (4.8)	394 (4.4)	458 (4.4)	602 (4.6)	656 (4.2)	685 (4.5)												
	Autriche	507 (2.4)	93 (1.6)	341 (5.4)	383 (4.2)	447 (2.8)	573 (3.0)	621 (3.2)	648 (3.7)												
	Belgique	507 (3.6)	107 (2.4)	308 (10.3)	354 (8.9)	437 (6.6)	587 (2.3)	634 (2.5)	659 (2.4)												
	Canada	534 (1.6)	95 (1.1)	371 (3.8)	410 (2.4)	472 (2.0)	600 (1.5)	652 (1.9)	681 (2.7)												
	Rép. tchèque	492 (2.4)	96 (1.9)	320 (7.9)	368 (4.9)	433 (2.8)	557 (2.9)	610 (3.2)	638 (3.6)												
	Danemark	497 (2.4)	98 (1.8)	326 (6.2)	367 (5.0)	434 (3.3)	566 (2.7)	617 (2.9)	645 (3.6)												
	Finlande	546 (2.6)	89 (2.6)	390 (5.8)	429 (5.1)	492 (2.9)	608 (2.6)	654 (2.8)	681 (3.4)												
	France	505 (2.7)	92 (1.7)	344 (6.2)	381 (5.2)	444 (4.5)	570 (2.4)	619 (2.9)	645 (3.7)												
	Allemagne	484 (2.5)	111 (1.9)	284 (9.4)	335 (6.3)	417 (4.6)	563 (3.1)	619 (2.8)	650 (3.2)												
	Grèce	474 (5.0)	97 (2.7)	305 (8.2)	342 (8.4)	409 (7.4)	543 (4.5)	595 (5.1)	625 (6.0)												
	Hongrie	480 (4.0)	94 (2.1)	320 (5.6)	354 (5.5)	414 (5.3)	549 (4.5)	598 (4.4)	626 (5.5)												
	Islande	507 (1.5)	92 (1.4)	345 (5.0)	383 (3.6)	447 (3.1)	573 (2.2)	621 (3.5)	647 (3.7)												
	Irlande	527 (3.2)	94 (1.7)	360 (6.3)	401 (6.4)	468 (4.3)	593 (3.6)	641 (4.0)	669 (3.4)												
	Italie	487 (2.9)	91 (2.7)	331 (8.5)	368 (5.8)	429 (4.1)	552 (3.2)	601 (2.7)	627 (3.1)												
	Japon	522 (5.2)	86 (3.0)	366 (11.4)	407 (9.8)	471 (7.0)	582 (4.4)	625 (4.6)	650 (4.3)												
	Corée	525 (2.4)	70 (1.6)	402 (5.2)	433 (4.4)	481 (2.9)	574 (2.6)	608 (2.9)	629 (3.2)												
	Luxembourg	441 (1.6)	100 (1.5)	267 (5.1)	311 (4.4)	378 (2.8)	513 (2.0)	564 (2.8)	592 (3.5)												
	Mexique	422 (3.3)	86 (2.1)	284 (4.4)	311 (3.4)	360 (3.6)	482 (4.8)	535 (5.5)	565 (6.3)												
	Nouvelle-Zélande	529 (2.8)	108 (2.0)	337 (7.4)	382 (5.2)	459 (4.1)	606 (3.0)	661 (4.4)	693 (6.1)												
	Norvège	505 (2.8)	104 (1.7)	320 (5.9)	364 (5.5)	440 (4.5)	579 (2.7)	631 (3.1)	660 (4.6)												
Pologne	479 (4.5)	100 (3.1)	304 (8.7)	343 (6.8)	414 (5.8)	551 (6.0)	603 (6.6)	631 (6.0)													
Portugal	470 (4.5)	97 (1.8)	300 (6.2)	337 (6.2)	403 (6.4)	541 (4.5)	592 (4.2)	620 (3.9)													
Espagne	493 (2.7)	85 (1.2)	344 (5.8)	379 (5.0)	436 (4.6)	553 (2.6)	597 (2.6)	620 (2.9)													
Suède	516 (2.2)	92 (1.2)	354 (4.5)	392 (4.0)	456 (3.1)	581 (3.1)	630 (2.9)	658 (3.1)													
Suisse	494 (4.2)	102 (2.0)	316 (5.5)	355 (5.8)	426 (5.5)	567 (4.7)	621 (5.5)	651 (5.3)													
Royaume-Uni	523 (2.6)	100 (1.5)	352 (4.9)	391 (4.1)	458 (2.8)	595 (3.5)	651 (4.3)	682 (4.9)													
États-Unis	504 (7.1)	105 (2.7)	320 (11.7)	363 (11.4)	436 (8.8)	577 (6.8)	636 (6.5)	669 (6.8)													
Total OCDE	499 (2.0)	100 (0.8)	322 (3.4)	363 (3.3)	433 (2.5)	569 (1.6)	622 (2.0)	653 (2.1)													
Moyenne des pays	500 (0.6)	100 (0.4)	324 (1.3)	366 (1.1)	435 (1.0)	571 (0.7)	623 (0.8)	652 (0.8)													
PAYS PARTENAIRES	Brésil	396 (3.1)	86 (1.9)	255 (5.0)	288 (4.5)	339 (3.4)	452 (3.4)	507 (4.2)	539 (5.5)												
	Lettonie	458 (5.3)	102 (2.3)	283 (9.7)	322 (8.2)	390 (6.9)	530 (5.3)	586 (5.8)	617 (6.6)												
	Liechtenstein	483 (4.1)	96 (3.9)	310 (15.9)	350 (11.8)	419 (9.4)	551 (5.8)	601 (7.1)	626 (8.2)												
	Fédération de Russie	462 (4.2)	92 (1.8)	306 (6.9)	340 (5.4)	400 (5.1)	526 (4.5)	579 (4.4)	608 (5.3)												

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Voir les notes et méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) et www.pisa.oecd.org

Tableau A6.3. Performance moyenne des élèves de 4e année et des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000, 2001)

Performance des élèves de 4e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS et des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA

- ▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne PISA des pays OCDE (= 500).
- ▼ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne PISA des pays OCDE (= 500).
- △ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne PIRLS des pays OCDE (= 529).
- ▽ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne PIRLS des pays OCDE (= 529).

	Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA			Performance des élèves de 4e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS		
Rép. tchèque	▼	492	(2.4)	△	537	(2.3)
France		505	(2.7)		525	(2.4)
Allemagne	▼	484	(2.5)	△	539	(1.9)
Grèce	▼	474	(5.0)		524	(3.5)
Hongrie	▼	480	(4.0)	△	543	(2.2)
Islande	▲	507	(1.5)	▽	512	(1.2)
Italie	▼	487	(2.9)	△	541	(2.4)
Nouvelle-Zélande	▲	529	(2.8)		529	(3.6)
Norvège		505	(2.8)	▽	499	(2.9)
Suède	▲	516	(2.2)	△	561	(2.2)
États-Unis		504	(7.1)	△	542	(3.8)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001 et base de données PISA de l'OCDE, 2000.

INDICATEUR A7 : CULTURE MATHÉMATIQUE ET SCIENTIFIQUE DES ÉLÈVES DE 15 ANS

A7

- C'est au Japon que les élèves de 15 ans obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande, les deux autres pays en tête du classement. Sur l'échelle de culture scientifique, ce sont les élèves en Corée et au Japon qui réalisent la meilleure performance moyenne.
- Il existe d'importantes différences entre les scores moyens des pays, mais la variation de la performance entre élèves au sein des pays est nettement plus grande. Toutefois, de grandes disparités dans les performances ne sont pas nécessairement une condition pour qu'un pays atteigne un haut niveau de performance globale. Au contraire, la performance moyenne des cinq pays présentant les disparités les plus faibles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est significativement supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE. Et quatre d'entre eux, le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon en l'occurrence, se classent parmi les six pays qui affichent les meilleures performances parmi les pays de l'OCDE en culture mathématique.

Contexte

Les programmes d'enseignement des mathématiques et des sciences dispensés pendant la plus grande partie du siècle dernier visaient essentiellement à donner à une poignée de mathématiciens, de scientifiques et d'ingénieurs les bases de leur formation professionnelle. Cependant, l'importance du rôle des sciences, des mathématiques et des technologies dans la vie moderne a changé la donne. Désormais, l'épanouissement personnel, l'emploi et la participation active dans la société imposent de plus en plus à tous les adultes de posséder une « culture » mathématique, scientifique et technologique.

Le manque de culture mathématique et scientifique peut avoir de lourdes conséquences non seulement sur les perspectives d'emploi et de revenu des individus, mais aussi sur la compétitivité des pays. Inversement, les performances des élèves les plus « forts » dans les matières mathématiques et scientifiques peuvent influencer sur le rôle que leur pays jouera à l'avenir dans le secteur des technologies de pointe. Outre son importance pour le marché du travail, la culture mathématique et scientifique est capitale pour comprendre les questions environnementales, médicales, économiques et autres auxquelles les sociétés modernes sont confrontées, des sociétés qui dépendent largement des progrès technologiques et scientifiques.

C'est pourquoi tant les décideurs que les enseignants accordent un si grand prix à l'enseignement des mathématiques et des sciences. L'excellence est de rigueur dans les systèmes éducatifs pour faire face à la demande accrue de compétences mathématiques et scientifiques. Il est capital de savoir dans quelle mesure les pays réussissent à inculquer ces compétences fondamentales aux jeunes adultes. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) donne des informations sur la performance des jeunes de 15 ans dans ces domaines et se concentre sur les connaissances et compétences qui les préparent à la vie adulte et à l'apprentissage tout au long de la vie (voir l'encadré A7.1).

Observations et explications

Les graphiques A7.1 et A7.2 classent les pays en fonction de la performance moyenne de leurs élèves sur les échelles de culture mathématique et de culture scientifique et indiquent si leur niveau est inférieur, supérieur ou équivalent à la moyenne de l'OCDE. Ils proposent également une comparaison des résultats des élèves de chaque pays par rapport à ceux des autres pays.

Les élèves du Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande. Parmi les autres pays de l'OCDE dont la moyenne est significativement supérieure à celle de l'OCDE, citons l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, la Finlande, la France, l'Islande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse (voir le graphique A7.1).

Les compétences en mathématiques et en sciences sont nécessaires pour tous, pas seulement pour l'élite...

...pour pouvoir comprendre le monde et participer activement à la vie de la société moderne.

Cet indicateur présente la performance des élèves de 15 ans en culture mathématique et scientifique.

Le Japon obtient le score moyen le plus élevé en culture mathématique...

Encadré A7.1. La notion de culture mathématique et scientifique dans l'enquête PISA

La notion de culture *mathématique* – La culture mathématique telle qu'elle est définie dans l'enquête PISA renvoie à la capacité des élèves d'identifier et d'interpréter les problèmes mathématiques qui se posent dans leur vie, de transposer ces problèmes dans un contexte mathématique, d'appliquer des procédures et des connaissances mathématiques pour résoudre ces problèmes dans leur contexte mathématique, d'interpréter les résultats obtenus en fonction des problèmes originaux, de réfléchir aux méthodes utilisées et de formuler et de communiquer des solutions.

La signification des différents scores sur l'échelle de culture mathématique – Cette échelle peut être définie selon les connaissances et les compétences que les élèves doivent mettre en œuvre pour atteindre les différents niveaux.

- Les élèves qui se situent en haut de l'échelle, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu un résultat de l'ordre de 750 points, se montrent actifs et créatifs dans leur manière d'aborder les problèmes mathématiques.
- Les élèves dont le résultat est de l'ordre de 570 points sont capables d'interpréter, de mettre en relation et d'intégrer différentes représentations d'un problème ou divers fragments d'information, d'utiliser et de manipuler un modèle donné, souvent dans des problèmes qui comprennent des éléments algébriques ou d'autres représentations symboliques et de vérifier ou d'éprouver des propositions ou des modèles donnés.
- Les élèves situés au bas de l'échelle, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu un résultat de l'ordre de 380 points, ne sont généralement capables que d'accomplir une seule étape consistant à reproduire des processus ou des faits mathématiques élémentaires ou à exploiter des compétences de calcul simple.

La notion de culture *scientifique* – La culture scientifique renvoie à la capacité des élèves d'utiliser des connaissances scientifiques, de reconnaître des questions scientifiques et d'identifier l'objet de recherches scientifiques, de mettre des données scientifiques en rapport avec des thèses et des conclusions et de communiquer ces aspects scientifiques.

La signification des différents scores sur l'échelle de culture scientifique – Cette échelle peut être définie selon les connaissances et compétences que les élèves doivent mettre en œuvre pour mener à bien les tâches d'une difficulté croissante associées aux différents niveaux de l'échelle.

- Au sommet de l'échelle de culture scientifique, qui correspond à un résultat de l'ordre de 690 points, les élèves sont généralement capables de créer ou d'utiliser des modèles conceptuels simples pour faire des prévisions ou donner des explications, d'analyser des recherches scientifiques, par exemple pour comprendre la manière dont une expérience est conçue ou identifier la nature de ce qui est testé, de comparer des données pour évaluer des points de vue alternatifs ou des perspectives différentes et, enfin, de communiquer des arguments et/ou des descriptions scientifiques de manière précise et détaillée.

- Les élèves qui obtiennent un résultat de l'ordre de 550 points sont généralement capables d'utiliser des concepts scientifiques pour faire des prévisions ou fournir des explications, de reconnaître des questions qui peuvent être résolues par des recherches scientifiques et/ou de repérer des détails impliqués par une recherche scientifique et de sélectionner les informations pertinentes parmi des données ou des chaînes de raisonnement contradictoires pour en tirer ou évaluer des conclusions.
- Au bas de l'échelle, soit un résultat de l'ordre de 400 points, les élèves sont capables de se remémorer des connaissances factuelles scientifiques simples (par exemple, des noms, des faits, de la terminologie et des règles simples) et d'utiliser des connaissances scientifiques courantes pour tirer ou évaluer des conclusions.

La Corée et le Japon affichent les performances les plus élevées sur l'échelle de culture scientifique, par comparaison avec les autres pays de l'OCDE. Parmi les autres pays dont le résultat est supérieur à la moyenne de l'OCDE, dans une mesure statistiquement significative, figurent l'Australie, l'Autriche, le Canada, la Finlande, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède (voir le graphique A7.2).

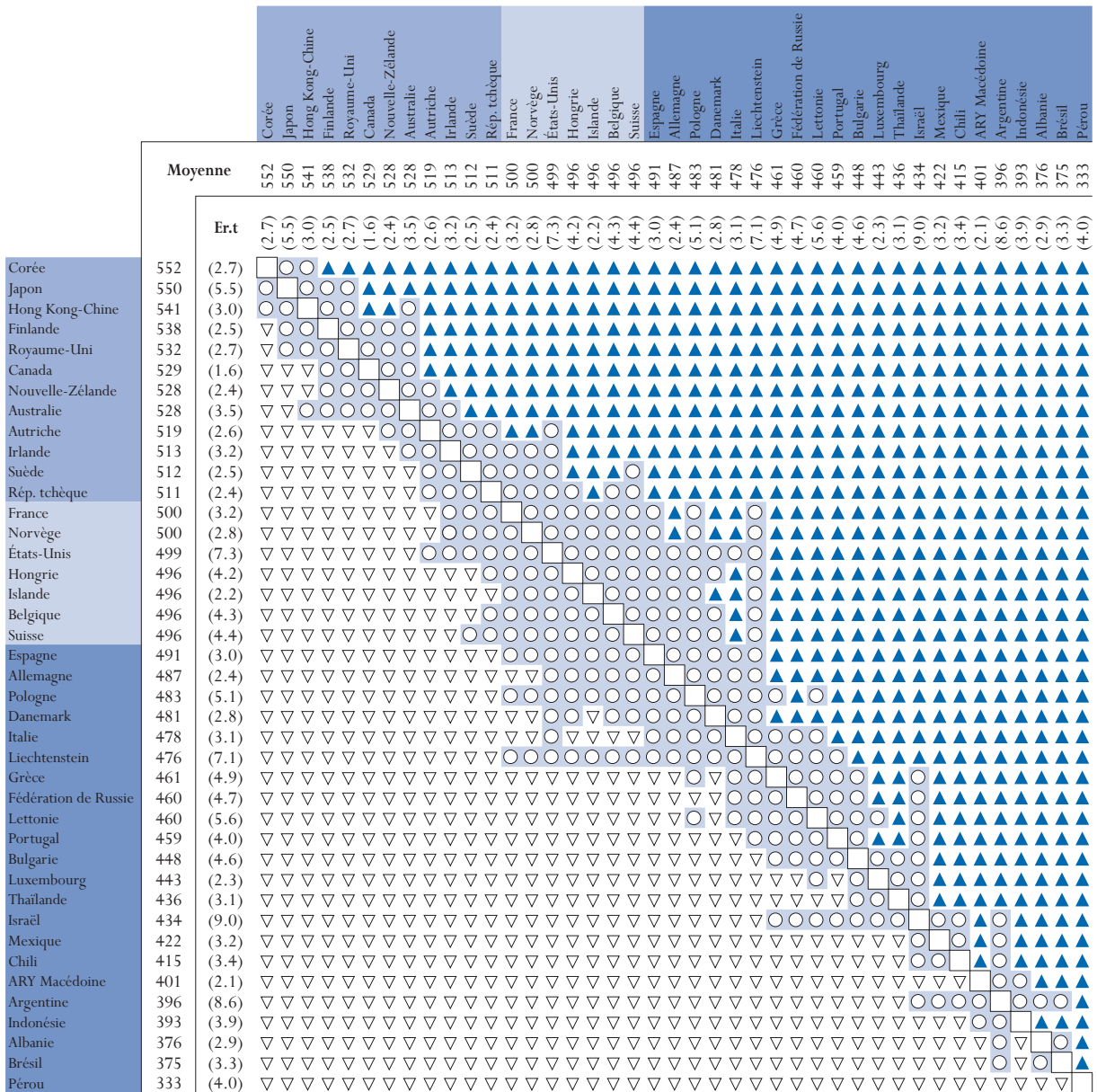
...et avec la Corée, le score moyen le plus élevé en culture scientifique.

On peut déduire de l'analyse des listes de pays en tête des classements ci-dessus qu'en général, les pays qui obtiennent de bons résultats dans un domaine d'évaluation font de même dans l'autre domaine (en d'autres termes, il existe une forte corrélation entre les scores moyens en mathématiques et en sciences). Plusieurs exceptions méritent toutefois d'être mentionnées. Ainsi, les scores de l'Irlande et de la République tchèque en culture mathématique ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE d'une manière significative, contrairement à leurs résultats en matière de culture scientifique qui sont significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, la Belgique, la France, l'Islande et la Suisse réalisent des performances significativement supérieures à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique, alors que leurs résultats relatifs à la culture scientifique ne sont pas statistiquement différents de la moyenne de l'OCDE. Enfin, au Danemark, le score est supérieur à la moyenne de l'OCDE en culture mathématique, mais inférieur à la moyenne de l'OCDE en culture scientifique.

Il existe d'importantes différences de performance moyenne entre les pays, mais la variation des performances entre les élèves au sein des pays est nettement plus grande. Les tableaux A7.1 et A7.2 présentent les performances dans les 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles dans chaque pays. Comme le montre la répartition des performances sur l'échelle de culture mathématique, en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suisse, l'écart entre les 75^e et 25^e centiles est relativement important (compris entre 135 et 149 points). En revanche, en Corée, en Finlande, en Irlande, en Islande et au Japon, les disparités sont relativement faibles et représentent au plus 113 points entre les 75^e et 25^e centiles.

Il existe d'importantes différences de performance moyenne entre les pays, mais la variation des performances entre les élèves au sein des pays est nettement plus grande.

Graphique A7.2. Comparaisons multiples de la performance moyenne sur l'échelle de culture scientifique du PISA (2000)



En culture scientifique, l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, les États-Unis, la France, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et la Suisse ont un écart relativement important entre les performances des élèves des 75^e et 25^e centiles (entre 140 et 154 points), tandis que la Corée, la Finlande, le Japon et le Mexique affichent des disparités relativement faibles entre ces groupes (inférieures à 118 points).

La comparaison de la variation des performances entre les élèves d'un même pays et de sa performance moyenne est édifiante. Elle montre clairement qu'un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités des scores. Au contraire, il est frappant de constater qu'en culture mathématique, les scores moyens de six des pays présentant les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e centiles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Irlande, l'Islande et le Japon, sont significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau A7.1). En outre, quatre d'entre eux, le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon en l'occurrence, se classent parmi les six pays de l'OCDE qui affichent les meilleures performances en culture mathématique. Une tendance similaire s'observe en matière de culture scientifique. Le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon figurent à nouveau parmi les six pays qui affichent les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e centiles et parmi les six pays de l'OCDE qui obtiennent les meilleures performances moyennes.

À l'inverse, les pays dans lesquels les disparités internes sont les plus importantes tendent à se situer sous la moyenne de l'OCDE. En culture mathématique par exemple, parmi les six pays (l'Allemagne, la Belgique, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie et la Pologne) qui affichent les différences les plus élevées entre les élèves situés dans les 75^e et 25^e centiles, seuls la Belgique et les États-Unis ont une performance moyenne qui n'est pas significativement inférieure à la moyenne de l'OCDE.

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient entre 15 ans et trois mois (accomplis) et 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel).

Pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans l'enquête PISA, le score moyen correspondant à la performance des élèves de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique et scientifique a été fixé à 500 points et l'écart type, à 100 points. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de tous les pays de l'OCDE.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec des disparités dans les performances.

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Tableau A7.1. Variation des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique (2000)

Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture mathématique du PISA, par centile

	Centiles														
			5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e		
	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	533	(3.5)	380	(6.4)	418	(6.4)	474	(4.4)	594	(4.5)	647	(5.7)	679	(5.8)
	Autriche	515	(2.5)	355	(5.3)	392	(4.6)	455	(3.5)	581	(3.8)	631	(3.6)	661	(5.2)
	Belgique	520	(3.9)	322	(11.0)	367	(8.6)	453	(6.5)	597	(3.0)	646	(3.9)	672	(3.5)
	Canada	533	(1.4)	390	(3.2)	423	(2.5)	477	(2.0)	592	(1.7)	640	(1.9)	668	(2.6)
	Rép. tchèque	498	(2.8)	335	(5.4)	372	(4.2)	433	(4.1)	564	(3.9)	623	(4.8)	655	(5.6)
	Danemark	514	(2.4)	366	(6.1)	401	(5.1)	458	(3.1)	575	(3.1)	621	(3.7)	649	(4.6)
	Finlande	536	(2.2)	400	(6.5)	433	(3.6)	484	(4.1)	592	(2.5)	637	(3.2)	664	(3.5)
	France	517	(2.7)	364	(6.4)	399	(5.4)	457	(4.7)	581	(3.1)	629	(3.2)	656	(4.6)
	Allemagne	490	(2.5)	311	(7.9)	349	(6.9)	423	(3.9)	563	(2.7)	619	(3.6)	649	(3.9)
	Grèce	447	(5.6)	260	(9.0)	303	(8.1)	375	(8.1)	524	(6.7)	586	(7.8)	617	(8.6)
	Hongrie	488	(4.0)	327	(7.1)	360	(5.7)	419	(4.8)	558	(5.2)	615	(6.4)	648	(6.9)
	Islande	514	(2.3)	372	(5.7)	407	(4.7)	459	(3.5)	572	(3.0)	622	(3.1)	649	(5.5)
	Irlande	503	(2.7)	357	(6.4)	394	(4.7)	449	(4.1)	561	(3.6)	606	(4.3)	630	(5.0)
	Italie	457	(2.9)	301	(8.4)	338	(5.5)	398	(3.5)	520	(3.5)	570	(4.4)	600	(6.1)
	Japon	557	(5.5)	402	(11.2)	440	(9.1)	504	(7.4)	617	(5.2)	662	(4.9)	688	(6.1)
	Corée	547	(2.8)	400	(6.1)	438	(5.0)	493	(4.2)	606	(3.4)	650	(4.3)	676	(5.3)
	Luxembourg	446	(2.0)	281	(7.4)	328	(4.2)	390	(3.8)	509	(3.4)	559	(3.2)	588	(3.9)
	Mexique	387	(3.4)	254	(5.5)	281	(3.6)	329	(4.1)	445	(5.2)	496	(5.6)	527	(6.6)
	Nouvelle-Zélande	537	(3.1)	364	(6.1)	405	(5.4)	472	(3.9)	607	(4.0)	659	(4.2)	689	(5.2)
	Norvège	499	(2.8)	340	(7.0)	379	(5.2)	439	(4.0)	565	(3.9)	613	(4.5)	643	(4.5)
Pologne	470	(5.5)	296	(12.2)	335	(9.2)	402	(7.0)	542	(6.8)	599	(7.7)	632	(8.5)	
Portugal	454	(4.1)	297	(7.3)	332	(6.1)	392	(5.7)	520	(4.3)	570	(4.3)	596	(5.0)	
Espagne	476	(3.1)	323	(5.8)	358	(4.3)	416	(5.3)	540	(4.0)	592	(3.9)	621	(3.1)	
Suède	510	(2.5)	347	(5.8)	386	(4.0)	450	(3.3)	574	(2.6)	626	(3.3)	656	(5.5)	
Suisse	529	(4.4)	353	(9.1)	398	(6.0)	466	(4.8)	601	(5.2)	653	(5.8)	682	(4.8)	
Royaume-Uni	529	(2.5)	374	(5.9)	412	(3.6)	470	(3.2)	592	(3.2)	646	(4.3)	676	(5.9)	
États-Unis	493	(7.6)	327	(11.7)	361	(9.6)	427	(9.7)	562	(7.5)	620	(7.7)	652	(7.9)	
Total OCDE	498	(2.1)	318	(3.1)	358	(3.4)	429	(3.0)	572	(2.1)	628	(1.9)	658	(2.1)	
Moyenne des pays	500	(0.7)	326	(1.5)	367	(1.4)	435	(1.1)	571	(0.8)	625	(0.9)	655	(1.1)	
PAYS PARTENAIRES	Brésil	334	(3.7)	179	(5.5)	212	(5.2)	266	(4.2)	399	(5.5)	464	(7.5)	499	(8.9)
	Lettonie	463	(4.5)	288	(9.0)	328	(8.9)	393	(5.7)	536	(6.2)	593	(5.6)	625	(6.6)
	Liechtenstein	514	(7.0)	343	(19.7)	380	(18.9)	454	(15.5)	579	(7.5)	635	(16.9)	665	(15.0)
	Fédération de Russie	478	(5.5)	305	(9.0)	343	(7.4)	407	(6.6)	552	(6.6)	613	(6.8)	648	(7.8)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Voir les notes et la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) et www.pisa.oecd.org.

Tableau A7.2. Variation des performances des élèves de 15 ans en culture scientifique (2000)
Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture scientifique du PISA, par centile

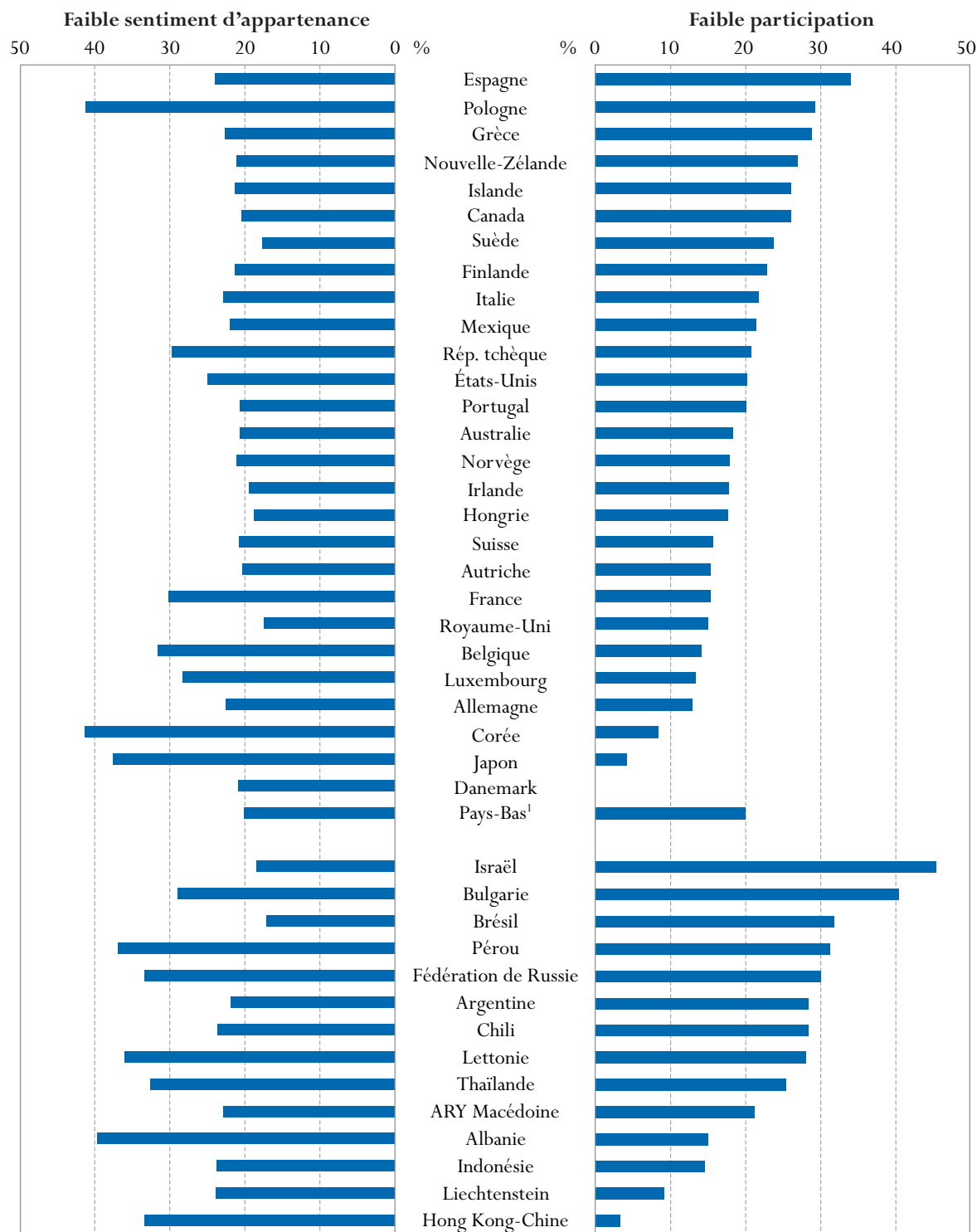
	Centiles														
			5°		10°		25°		75°		90°		95°		
	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	528	(3.5)	368	(5.1)	402	(4.7)	463	(4.6)	596	(4.8)	646	(5.1)	675	(4.8)
	Autriche	519	(2.6)	363	(5.7)	398	(4.0)	456	(3.8)	584	(3.5)	633	(4.1)	659	(4.3)
	Belgique	496	(4.3)	292	(13.5)	346	(10.2)	424	(6.6)	577	(3.5)	630	(2.6)	656	(3.0)
	Canada	529	(1.6)	380	(3.7)	412	(3.4)	469	(2.2)	592	(1.8)	641	(2.2)	670	(3.0)
	Rép. tchèque	511	(2.4)	355	(5.6)	389	(4.0)	449	(3.6)	577	(3.8)	632	(4.1)	663	(4.9)
	Danemark	481	(2.8)	310	(6.0)	347	(5.3)	410	(4.8)	554	(3.5)	613	(4.4)	645	(4.7)
	Finlande	538	(2.5)	391	(5.2)	425	(4.2)	481	(3.5)	598	(3.0)	645	(4.3)	674	(4.3)
	France	500	(3.2)	329	(6.1)	363	(5.4)	429	(5.3)	575	(4.0)	631	(4.2)	663	(4.9)
	Allemagne	487	(2.4)	314	(9.5)	350	(6.0)	417	(4.9)	560	(3.3)	618	(3.5)	649	(4.7)
	Grèce	461	(4.9)	300	(9.3)	334	(8.3)	393	(7.0)	530	(5.3)	585	(5.3)	616	(5.8)
	Hongrie	496	(4.2)	328	(7.5)	361	(4.9)	423	(5.5)	570	(4.8)	629	(5.1)	659	(8.5)
	Islande	496	(2.2)	351	(7.0)	381	(4.3)	436	(3.7)	558	(3.1)	607	(4.1)	635	(4.8)
	Irlande	513	(3.2)	361	(6.5)	394	(5.7)	450	(4.4)	578	(3.4)	630	(4.6)	661	(5.4)
	Italie	478	(3.1)	315	(7.1)	349	(6.2)	411	(4.4)	547	(3.5)	602	(4.0)	633	(4.4)
	Japon	550	(5.5)	391	(11.3)	430	(9.9)	495	(7.2)	612	(5.0)	659	(4.7)	688	(5.7)
	Corée	552	(2.7)	411	(5.3)	442	(5.3)	499	(4.0)	610	(3.4)	652	(3.9)	674	(5.7)
	Luxembourg	443	(2.3)	278	(7.2)	320	(6.8)	382	(3.4)	510	(2.8)	563	(4.4)	593	(4.0)
	Mexique	422	(3.2)	303	(4.8)	325	(4.6)	368	(3.1)	472	(4.7)	525	(5.5)	554	(7.0)
	Nouvelle-Zélande	528	(2.4)	357	(5.6)	392	(5.2)	459	(3.8)	600	(3.4)	653	(5.0)	683	(5.1)
	Norvège	500	(2.8)	338	(7.3)	377	(6.6)	437	(4.0)	569	(3.5)	619	(3.9)	649	(6.2)
Pologne	483	(5.1)	326	(9.2)	359	(5.8)	415	(5.5)	553	(7.3)	610	(7.6)	639	(7.5)	
Portugal	459	(4.0)	317	(5.0)	343	(5.1)	397	(5.2)	521	(4.7)	575	(5.0)	604	(5.3)	
Espagne	491	(3.0)	333	(5.1)	367	(4.3)	425	(4.4)	558	(3.5)	613	(3.9)	643	(5.5)	
Suède	512	(2.5)	357	(5.7)	390	(4.6)	446	(4.1)	578	(3.0)	630	(3.4)	660	(4.5)	
Suisse	496	(4.4)	332	(5.8)	366	(5.4)	427	(5.1)	567	(6.4)	626	(6.4)	656	(9.0)	
Royaume-Uni	532	(2.7)	366	(6.8)	401	(6.0)	466	(3.8)	602	(3.9)	656	(4.7)	687	(5.0)	
États-Unis	499	(7.3)	330	(11.7)	368	(10.0)	430	(9.6)	571	(8.0)	628	(7.0)	658	(8.4)	
Total OCDE	502	(2.0)	332	(3.3)	368	(3.1)	431	(2.8)	576	(2.1)	631	(1.9)	662	(2.3)	
Moyenne des pays	500	(0.7)	332	(1.5)	368	(1.0)	431	(1.0)	572	(0.8)	627	(0.8)	657	(1.2)	
PAYS PARTENAIRES	Brésil	375	(3.3)	230	(5.5)	262	(5.9)	315	(3.7)	432	(4.9)	492	(7.8)	531	(8.2)
	Lettonie	460	(5.6)	299	(10.1)	334	(8.8)	393	(7.7)	528	(5.7)	585	(7.2)	620	(8.0)
	Liechtenstein	476	(7.1)	314	(23.5)	357	(20.0)	409	(12.3)	543	(12.7)	595	(12.4)	629	(24.0)
	Fédération de Russie	460	(4.7)	298	(6.5)	333	(5.4)	392	(6.2)	529	(5.8)	591	(5.9)	625	(5.7)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

 Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Voir les notes et la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) et www.pisa.oecd.org.

INDICATEUR A8 : L'ENGAGEMENT DES JEUNES DE 15 ANS À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE – SENTIMENT D'APPARTENANCE ET PARTICIPATION

- En moyenne, près d'un quart des élèves de 15 ans expriment des points de vue négatifs à propos de leur sentiment d'appartenance à l'école et un sur cinq déclare avoir manqué l'école, être arrivé en retard ou avoir sauté des cours récemment.
- En Autriche, en Suède et en Suisse, le sentiment d'appartenance est particulièrement prononcé, alors qu'en Belgique, en Corée, au Japon, en Pologne et en République tchèque, il est inférieur à la moyenne.
- Dans la plupart des pays, la proportion d'élèves ayant un faible sentiment d'appartenance varie significativement selon les établissements. Il en va de même pour la participation des élèves qui varie plus fortement encore entre établissements.
- Au niveau des élèves, la relation entre la participation et le sentiment d'appartenance est faible, ce qui donne à penser que de nombreux élèves continuent de fréquenter l'école assidûment même si leur sentiment d'appartenance est faible, et inversement.
- Par contre, au niveau des établissements, le sentiment d'appartenance et la participation des élèves tendent à s'associer. Ces deux variables sont étroitement liées à la performance des établissements, ce qui suggère que les établissements dans lesquels le degré d'engagement est élevé tendent à afficher des résultats scolaires supérieurs.
- L'analyse révèle en particulier qu'une proportion considérable d'élèves relativement « forts » affirment n'avoir qu'un faible sentiment d'appartenance.

Graphique A8.1. Proportion d'élèves présentant un faible sentiment d'appartenance et une faible participation (2000)


1. Le taux de réponse des Pays-Bas est trop faible pour permettre des comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'élèves présentant une faible participation.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Tableau A8.2.

Cet indicateur examine la variation entre pays des scores moyens pour deux indices d'engagement à l'égard de l'école et les proportions d'élèves affichant des scores très faibles à ces deux indices...

...évalue la variation de l'engagement des élèves entre les établissements...

...et étudie la relation entre l'engagement des élèves et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Contexte

L'école est une composante majeure de la vie des jeunes gens. La perception que les élèves ont de l'école se reflète dans leur participation à des activités scolaires et extrascolaires. La plupart des élèves prennent part à des activités scolaires et extrascolaires organisées à l'école, ce qui les amène à éprouver un sentiment d'appartenance grandissant : ils y ont leurs amis, ils s'entendent bien avec les enseignants et les autres élèves, s'identifient à leur établissement et attachent une valeur aux résultats scolaires. Toutefois, d'autres élèves n'éprouvent pas ce sentiment d'appartenance. Ils ne pensent pas que leur réussite scolaire aura une grande importance pour leur avenir, ce qui risque de les conduire à se désintéresser de la vie scolaire. Répondre aux besoins de cette catégorie d'élèves est l'un des plus grands défis que les enseignants et les chefs d'établissement ont à relever.

Selon les chercheurs, l'engagement est constitué d'une composante psychologique, qui renvoie au sentiment d'appartenance des élèves et à leur acceptation des valeurs scolaires, et d'une composante comportementale qui porte sur leur participation à des activités scolaires. En 2000, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a évalué ces deux composantes de l'engagement des élèves. Dans une première partie, cet indicateur étudie l'ampleur de la variation entre pays des scores moyens pour ces deux indices d'engagement à l'égard de l'école et compare les proportions d'élèves affichant des scores très faibles à ces deux indices. Il compare également les proportions de cas de désaffection entre les établissements au sein des pays, une analyse qui a d'importantes implications pour la manière de cibler les politiques visant à réduire la désaffection des élèves pour l'école.

Les études sur l'engagement à l'égard de l'école partent souvent de l'hypothèse que l'engagement conditionne les résultats scolaires et, par conséquent, que les élèves qui se désintéressent de l'école voient leurs résultats scolaires en pâtir. C'est probablement vrai pour certains élèves. D'autres études avancent l'hypothèse plausible que c'est parce que les élèves n'ont pas de bons résultats scolaires qu'ils se désintéressent de l'école et abandonnent les activités scolaires. Il est également possible qu'une série d'autres facteurs personnels, familiaux et scolaires influent à la fois sur l'engagement à l'égard de l'école et sur les résultats scolaires. De plus, il est probable que des relations de causalité diffèrent selon le tempérament des élèves, leurs capacités intellectuelles et leur milieu familial et scolaire. L'enquête PISA ne permet pas d'établir des liens de causalité entre l'engagement et les résultats scolaires, mais elle donne une idée de l'impact de ces relations sur les résultats tant affectifs que scolaires des jeunes de 15 ans. Pour approfondir cet aspect des choses, la deuxième partie de l'indicateur analyse les relations entre l'engagement des élèves à l'égard de l'école et leur niveau de compétence. Il commence par évaluer l'importance des relations entre les indices d'engagement et les scores des élèves en compréhension de l'écrit et en culture mathématique et scientifique, puis identifie les profils des élèves en termes d'engagement et de performance.

Observations et explications

La notion d'engagement utilisée dans cet indicateur renvoie aux attitudes des élèves à l'égard de l'école et à leur degré de participation aux activités scolaires. Cette variable se distingue de l'engagement à l'égard de la lecture qui a été décrit dans les rapports de l'enquête PISA et qui porte sur la motivation et l'intérêt des élèves pour la lecture, le temps qu'ils consacrent à cette activité et aux types d'écrit qu'ils lisent. L'indice d'engagement de l'élève à l'école présenté ici est tiré du cycle PISA 2000 et est constitué de deux composantes : le sentiment d'appartenance et la participation.

L'indice relatif au sentiment d'appartenance est dérivé des réponses des élèves à des questions personnelles leur demandant d'expliquer s'ils se sentent acceptés par les autres élèves, et s'ils se sentent isolés, comme un « étranger » ou « hors du coup » lorsqu'ils sont à l'école. Comme le niveau de compétence et pratiquement toutes les autres variables scolaires, le sentiment d'appartenance des élèves est influencé par les expériences qu'ils vivent dans leur famille, dans leur communauté et dans leur établissement.

L'indice de participation a été calculé sur la base des déclarations des élèves concernant la fréquence à laquelle ils ont manqué l'école, ils sont arrivés en retard et ils ont sauté les cours pendant les deux semaines qui ont précédé l'enquête PISA 2000 (pour plus d'informations sur la manière dont ces deux indices, en particulier celui de participation, ont été mesurés, il convient de consulter l'ouvrage *Engagement at School-A Sense of Belonging and Participation*, OCDE, 2003).

Variation du degré d'engagement des élèves selon les pays

La moyenne des pays de l'OCDE a été fixée à 500 points pour les deux indices d'engagement. Les pays dont les scores sont significativement supérieurs à 500 points affichent donc un degré d'engagement supérieur à la moyenne de l'OCDE et ceux dont les scores y sont inférieurs, un degré d'engagement inférieur à la moyenne. Le tableau A8.1 montre que le sentiment d'appartenance varie selon les pays de l'OCDE et que les valeurs de cet indice varient de 461 points en Corée et en Pologne à 520 points en Autriche, en Suède et en Suisse.

Les pays dont le score est significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE sont la Belgique, la Corée, le Japon, la Pologne et la République tchèque. Parmi les pays partenaires, deux, le Brésil et Israël, obtiennent des scores supérieurs à la moyenne, tandis que les huit autres ont des scores relativement faibles, inférieurs de 19 points au moins à la moyenne des pays de l'OCDE.

Les valeurs de l'indice de participation présentent une variation plus forte : les scores varient de 472 points en Espagne à 555 points au Japon. Trois pays de l'OCDE (l'Allemagne, la Corée et le Japon) obtiennent des scores significativement supérieurs à la moyenne, et cinq (le Canada, l'Espagne, la Grèce, la Nouvelle-Zélande et la Pologne), des scores inférieurs à la moyenne. Parmi les pays partenaires, quatre affichent des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE et huit, des scores significativement inférieurs.

Cet indicateur étudie deux composantes de l'engagement des élèves à l'égard de l'école, à savoir...

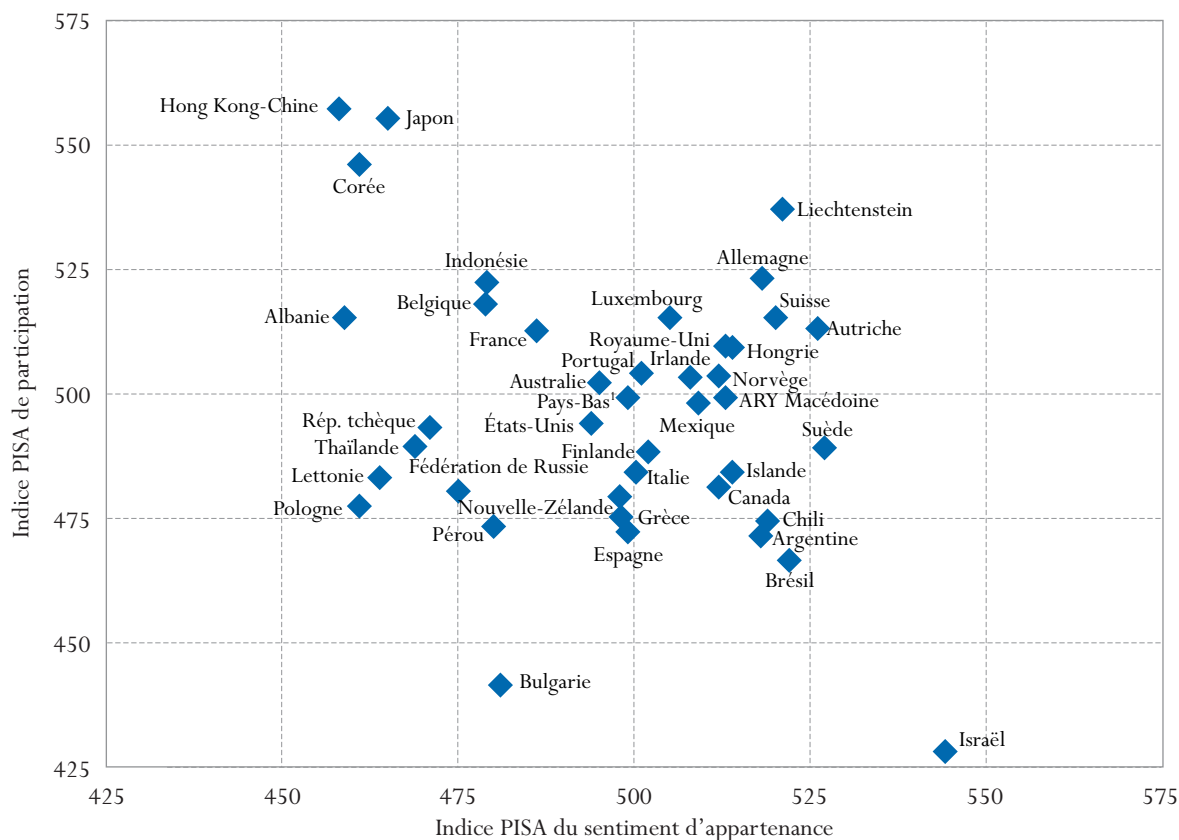
...le sentiment d'appartenance...

...et la présence et la participation à l'école.

En Autriche, en Suède et en Suisse, le sentiment d'appartenance est particulièrement fort dans l'ensemble...

...alors qu'en Belgique, en Corée, au Japon, en Pologne et en République tchèque, il est inférieur à la moyenne.

Graphique A8.2. Scores moyens pour deux indices d'engagement des élèves à l'égard de l'école (2000)



1. Le taux de réponse des Pays-Bas est trop faible pour permettre des comparaisons.
 Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Tableau A8.1.

Certains pays allient un fort sentiment d'appartenance à un faible degré de participation, tandis que c'est l'inverse dans d'autres pays.

L'examen conjoint de ces deux indices (voir le graphique A8.2) montre que, parmi les pays de l'OCDE, la Suède obtient un score relativement élevé de l'indice du sentiment d'appartenance, mais un score relativement faible de l'indice de participation. À l'inverse, la Corée et le Japon ont des scores relativement élevés de l'indice de participation, mais des scores relativement faibles de l'indice du sentiment d'appartenance. Cette comparaison fait apparaître également un autre groupe géographique, celui des pays germaniques (l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse), où les scores sont relativement élevés pour les deux indices d'engagement. Parmi les pays partenaires, un groupe géographique est constitué de pays d'Amérique du Sud (l'Argentine, le Brésil et le Chili) où les scores tendent à être plus élevés pour l'indice du sentiment d'appartenance que pour l'indice de participation.

Variation des proportions de cas de désaffection selon les pays

Nous pouvons également étudier cette variable de l'engagement à l'égard de l'école sous un autre angle, en évaluant les proportions d'élèves qui se désintéressent de l'école, qui n'ont pas le sentiment d'y appartenir et qui participent

nettement moins à des activités scolaires. Nous pouvons parler de « désaffection » à propos de ces élèves. L'analyse des données recueillies lors du cycle PISA 2000 a permis d'identifier les élèves dont le sentiment d'appartenance et le degré de participation sont plus faibles que ceux des autres élèves. Il s'agit des élèves dont les scores aux deux indices d'engagement sont inférieurs à des seuils de référence calculés sur la base de considérations théoriques et empiriques. Si le choix des seuils de référence n'affecte pas les comparaisons internationales, il a un impact sur l'estimation du nombre de cas de désaffection. Aussi, le lecteur veillera à tenir compte des définitions plus détaillées données dans les notes techniques ci-dessous lors de l'interprétation de la notion de « faible sentiment d'appartenance » et de « faible degré de participation ».

Dans la plupart des pays, la proportion de jeunes qui éprouvent un faible sentiment d'appartenance avoisine les 25 % (voir le graphique A8.1). Toutefois, elle est supérieure à 30 % dans cinq pays (en Belgique, en Corée, en France, au Japon et en Pologne) et inférieure à 20 % dans quatre pays (en Hongrie, en Irlande, en Suède et au Royaume-Uni).

La proportion d'élèves affichant un faible degré de participation varie davantage entre les pays que la part des élèves ayant un faible sentiment d'appartenance, comme c'est aussi le cas pour les scores moyens pour ces deux indices. En moyenne, 20 % des élèves affichent un faible degré de participation (soit une proportion inférieure à celle des élèves éprouvant un faible sentiment d'appartenance), mais les pays sont plus nombreux à afficher des proportions relativement grandes et relativement petites.

Au moins 25 % d'élèves présentent un faible degré de participation dans six pays (au Canada, en Espagne, en Grèce, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne) et moins de 15 % dans cinq pays (en Allemagne, en Belgique, en Corée, au Japon et au Luxembourg). Cette proportion est particulièrement faible au Japon (4 % seulement).

Variation des proportions de cas de désaffection entre les établissements

Les proportions d'élèves qui éprouvent un faible sentiment d'appartenance peuvent également varier considérablement entre les établissements au sein de chaque pays. Évaluer l'ampleur de cette variation est important à deux égards. D'une part, si la variation entre établissements est conséquente, il peut être plus efficace de cibler certains types d'établissements dans les interventions, alors que si la variation est pratiquement uniforme dans la plupart des établissements d'un pays, il est probablement plus indiqué de prendre des mesures générales. D'autre part, si les proportions de cas de désaffection varient fortement entre les établissements d'un même pays, il peut être possible de déterminer si des facteurs scolaires particuliers sont corrélés au sentiment d'appartenance ou au degré de participation, ce qui donnera des informations sur les interventions susceptibles d'être les plus efficaces.

En moyenne, près d'un quart des élèves de 15 ans répondent par la négative à la question de savoir s'ils se sentent bien à l'école...

...et un sur cinq déclare avoir manqué l'école, être arrivé en retard ou avoir sauté des cours récemment.

Dans chaque pays, la proportion d'élèves éprouvant un faible sentiment d'appartenance et affichant un faible degré de participation a été calculée pour chaque établissement au moyen de techniques d'analyse multi niveau. La variation des estimations de proportions de cas de désaffection entre les établissements de chaque pays peut être représentée sous la forme de distributions qui indiquent la proportion médiane et les 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles pour tous les établissements de chaque pays.

Dans la plupart des pays, les proportions d'élèves éprouvant un faible sentiment d'appartenance varient de manière significative selon les établissements...

...et la variation est encore plus forte pour le degré de participation.

Les résultats montrent que les proportions d'élèves ayant un faible sentiment d'appartenance varient de manière significative entre les établissements dans tous les pays, excepté en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède. L'écart interquartile moyen est de 5 % et l'écart moyen entre le 5^e et le 95^e centile, de 13 %. Dans trois pays (la Corée, le Luxembourg et le Pologne), cet écart moyen dépasse les 20 %, ce qui dénote une variation relativement forte entre les établissements.

Les proportions d'élèves affichant un faible degré d'appartenance varient de manière significative entre les établissements dans tous les pays de l'OCDE. L'écart interquartile moyen est de 7 % et l'écart moyen entre le 5^e et le 95^e centile de 20 %. Ces chiffres indiquent que la variation entre établissements est plus forte pour le degré de participation que pour le sentiment d'appartenance. En Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en Suisse, cet écart moyen dépasse 25 %.

Engagement et performances élèves

L'enquête PISA ne permet pas d'établir les relations causales entre l'engagement et le niveau de compétence, mais elle donne une idée de l'impact de ces relations sur les résultats tant affectifs que scolaires. Cette analyse indique si les élèves dont le degré d'engagement est plus élevé tendent à avoir un meilleur niveau de compétence, et inversement. Les corrélations entre les deux variables peuvent également être dissociées en corrélations inter-établissements et intra-établissement. La corrélation intra-établissement indique la relation entre les deux variables pour les élèves du même établissement. Quant à la corrélation inter-établissements, elle permet de déterminer si les établissements qui ont un score moyen plus élevé pour une variable tendent aussi à avoir un score moyen plus élevé pour l'autre variable, et inversement.

À l'échelle individuelle, la relation entre participation et sentiment d'appartenance est faible,...

...ce qui indique que de nombreux élèves dont le sentiment d'appartenance est faible continuent de fréquenter l'école régulièrement, et inversement.

Le graphique A8.3 montre les corrélations moyennes entre ces variables dans tous les pays participants de l'OCDE. Les corrélations établies au niveau des élèves sont indiquées en dessous de la diagonale et celles établies au niveau des établissements, au-dessus de la diagonale. Au niveau des élèves, la corrélation entre le sentiment d'appartenance et le degré de participation est très faible (0.07), ce qui donne à penser que ces deux variables sont extrêmement différentes.

Il est possible dès lors que de nombreux élèves dont le sentiment d'appartenance est faible continuent de fréquenter l'école régulièrement. Et inversement, il se peut que de nombreux élèves qui éprouvent un vif sentiment d'appartenance manquent l'école, arrivent en retard et sautent des cours fréquemment. Les corrélations entre le sentiment d'appartenance et les niveaux de compétence dans les trois domaines d'évaluation sont faibles également (entre 0.04 et 0.06).

Graphique A8.3. Corrélations entre les mesures de l'engagement des élèves à l'égard de l'école et la performance sur les échelles de compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et scientifique du PISA¹ (2000)

Corrélations au niveau des élèves
 Corrélations au niveau des établissements

	Sentiment d'appartenance	Participation	Performance en compréhension de l'écrit	Performance en culture mathématique	Performance en culture scientifique
Sentiment d'appartenance		0.37	0.51	0.48	0.50
Participation	0.07		0.48	0.50	0.49
Performance en compréhension de l'écrit	0.06	0.14		0.97	0.99
Performance en culture mathématique	0.04	0.13	0.71		0.99
Performance en culture scientifique	0.04	0.14	0.79	0.68	

1. Seuls les pays membres de l'OCDE sont inclus.
 Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

Quant aux corrélations entre le degré de participation et les niveaux de compétence, elles sont légèrement plus fortes (entre 0.13 et 0.14). En revanche, les corrélations entre les niveaux de compétence dans les trois domaines sont relativement élevées au niveau des élèves (variant entre 0.68 et 0.79).

Par contre, la corrélation entre le sentiment d'appartenance et le degré de participation est nettement plus marquée au niveau des établissements (0.37). Les établissements dans lesquels le sentiment d'appartenance moyen est plus fort tendent donc à afficher un degré moyen de participation qui est plus élevé.

Les corrélations établies au niveau des établissements entre chacune des deux variables d'engagement et chacune des trois mesures de compétence sont assez fortes (entre 0.48 et 0.51). Par comparaison, les corrélations entre les trois niveaux de compétence sont très importantes au niveau des établissements (entre 0.97 et 0.99). Ces observations ont un certain nombre d'implications pour la politique et la pratique. Les corrélations faibles au niveau des élèves donnent à penser que les enseignants et les conseillers d'orientation sont susceptibles de rencontrer des élèves qui éprouvent un sentiment d'appartenance très faible, même s'ils participent aux activités scolaires et qu'ils obtiennent d'assez bons résultats. Les élèves dont le degré de participation est faible risquent d'avoir des résultats légèrement inférieurs à ceux des élèves qui suivent la plupart des cours. Toutefois, nombreux sont les élèves qui manquent l'école, sautent des cours et arrivent en retard, mais qui présentent un assez bon niveau de compétence.

En revanche, au niveau des établissements, sentiment d'appartenance et degré de participation tendent à aller de pair...

...et sont étroitement liés à la performance...

A8

...ce qui suggère que les établissements dont le degré d'engagement est élevé tendent également à afficher des résultats scolaires supérieurs.

L'analyse typologique permet de mieux cerner ces corrélations et de classer les élèves par profil.

Les élèves dont le niveau de compétence est élevé et dont le sentiment d'appartenance et le degré de participation sont supérieurs à la moyenne...

Les corrélations relativement fortes établies au niveau des établissements entre les variables d'engagement et les niveaux de compétence donnent à penser que les établissements dont le degré d'engagement est élevé tendent également à afficher des résultats scolaires supérieurs. Il serait toutefois abusif d'en conclure qu'intervenir pour accroître le degré d'engagement des élèves, même au sein de l'établissement, pourrait conduire à une amélioration des résultats scolaires.

Regrouper les élèves en fonction de leurs similitudes en termes d'engagement et de performance permet d'approfondir l'étude des corrélations. Le graphique A8.4 montre les résultats de l'analyse typologique réalisée pour les pays de l'OCDE. Elle indique les pourcentages d'élèves dans les cinq groupes et précise les scores moyens obtenus par chaque groupe aux quatre variables (le sentiment d'appartenance, le degré de participation, la compréhension de l'écrit et la culture mathématique).

Le premier groupe, qui représente un quart environ de tous les élèves, est celui des élèves *les plus performants*. Ces élèves éprouvent un profond engagement à l'égard de l'école et obtiennent des scores relativement élevés en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. En moyenne, leur score est de 610 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit, de 609 points sur l'échelle de culture mathématique, de 530 points sur l'échelle de participation et de 531 sur l'échelle du sentiment d'appartenance.

Graphique A8.4. Pourcentage des élèves et scores moyens pour quatre indices, selon le profil d'engagement des élèves¹ (2000)

Catégorie d'élèves	Pourcentage des élèves	Score moyen			
		Sentiment d'appartenance	Participation	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique
Élèves les plus performants	25.6	531	530	610	609
Élèves impliqués	27.3	575	529	491	488
Élèves qui se sentent isolés	20.4	387	526	521	522
Élèves souvent absents	9.6	490	271	449	454
Élèves faibles	17.1	472	509	366	369
Tous les profils	100.0	500	500	500	500

1. Seuls les pays membres de l'OCDE sont inclus.
Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

Dans le deuxième groupe, les élèves sont dits *impliqués*. Ils affichent des scores supérieurs à la moyenne pour les deux indices d'engagement, mais des scores en compréhension de l'écrit et en culture mathématique qui sont inférieurs de 10 points environ à la moyenne des pays de l'OCDE (500 points). Bien que ces élèves ne figurent pas parmi ceux dont le niveau de compétence est élevé, ils éprouvent un vif sentiment d'appartenance à l'égard de l'école et ne manquent pas les cours régulièrement. Ce groupe représente lui aussi environ un quart des élèves.

Le troisième groupe est celui des élèves qui se sentent *isolés*. Il représente un cinquième des élèves environ. Les élèves qui présentent ce profil obtiennent en moyenne des scores peu élevés sur l'échelle du sentiment d'appartenance, mais des scores supérieurs à la moyenne sur l'échelle de participation et ils ont un assez bon niveau de compétence, supérieur de 20 points environ à la moyenne de l'OCDE.

Le quatrième groupe est celui des élèves *souvent absents*. Ceux-ci obtiennent des scores très peu élevés sur l'échelle de participation. Leur niveau de compétence tend également à être inférieur (de 50 points environ) à la moyenne, mais leur sentiment d'appartenance est proche de la moyenne de l'OCDE. Ces élèves représentent environ 10 % de l'échantillon.

Le dernier groupe est celui des élèves dits *faibles*. Leur niveau de compétence est faible, inférieur de 130 à 135 points à la moyenne de l'OCDE. Ces élèves obtiennent généralement des scores peu élevés sur l'échelle du sentiment d'appartenance, mais ne manquent pas l'école régulièrement. Ils représentent environ 17 % de l'ensemble des élèves de 15 ans des pays de l'OCDE.

Cette analyse révèle en particulier que des élèves qui éprouvent un faible sentiment d'appartenance présentent deux profils différents : d'une part, le profil de ceux qui se sentent isolés et à l'écart des autres élèves, mais dont le niveau de compétence relativement élevé et, d'autre part, le profil de ceux qui éprouvent les mêmes sentiments et dont le niveau de compétence est relativement faible. Dans une certaine mesure, cette distinction peut expliquer les corrélations relativement faibles qui sont établies entre le sentiment d'appartenance et le niveau de compétence (voir le graphique A8.3). Les résultats de cette analyse font par ailleurs apparaître une question importante : les élèves dont le niveau de compétence est élevé, mais dont le sentiment d'appartenance est faible ont-ils ou non tendance à poursuivre leurs études au-delà de la scolarité obligatoire ?

L'analyse typologique montre en outre que les élèves dont le niveau de compétence est très faible ne sont généralement pas ceux dont le score aux deux indices d'engagement est particulièrement faible. Cette analyse n'a pas permis d'identifier un groupe d'élèves ayant des scores peu élevés pour les quatre variables.

...les élèves dont le sentiment d'appartenance est fort, dont le degré de participation est supérieur à la moyenne et dont le niveau de compétence est voisin de la moyenne,...

...les élèves dont le sentiment d'appartenance est faible, mais dont le degré de participation et le niveau de compétence sont au moins équivalents à la moyenne,...

...les élèves souvent absents...

...et les élèves faibles.

Cette analyse révèle en particulier qu'une proportion considérable d'élèves relativement « brillants » éprouvent un faible sentiment d'appartenance.

Les indices d'engagement et de performance sont élaborés à partir des données recueillies dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Définitions et méthodologie

Les scores et les pourcentages indiqués ici sont dérivés des réponses des élèves aux questionnaires qui leur ont été soumis dans le cadre du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000. La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population inclut les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

On considère que les élèves éprouvent un faible sentiment d'appartenance si leur score sur l'échelle de cet indice est inférieur à 3.0 points (avant normalisation). Il s'agit des élèves qui ont choisi les options « Pas du tout d'accord » ou « Pas d'accord » plus souvent que les options « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » pour répondre aux six items relatifs à cette variable. Les élèves qui éprouvent un certain sentiment d'appartenance sont ceux qui ont choisi au moins l'option « D'accord » pour répondre aux items positifs et l'option « Pas d'accord » pour répondre aux items négatifs. Les élèves dont le score est inférieur sont classés dans la catégorie de ceux qui éprouvent un faible sentiment d'appartenance. Cela signifie qu'ils expriment au moins un point de vue négatif, et non que tous leurs points de vue sont négatifs. Par ailleurs, les analyses de la distribution des scores mis à l'échelle ont indiqué que le point de référence de 3.0 était approprié. Avant normalisation, l'échelle du sentiment d'appartenance présente un biais négatif (-0.70 pour les pays participants de l'OCDE), ce qui indique la présence d'un certain nombre de scores excessivement bas. Le score d'un quart des élèves est inférieur à 3.0 points sur cette échelle non normalisée. Ce score est inférieur ou égal à 426 points sur l'échelle normalisée. Cet endroit de la distribution correspond à un point de rupture bien marqué. Le score de 3.0 points avant normalisation est égal ou supérieur à 460 points après normalisation. En conséquence, le critère appliqué pour classer les élèves dans le groupe de ceux qui ont un faible sentiment d'appartenance repose sur une interprétation théorique simple et se base sur un point de rupture significatif dans la distribution des scores.

On considère que le degré de participation des élèves est faible si leur score est inférieur ou égal à 10 points sur l'échelle non normalisée de cet indice. Il est important de noter que cette échelle ne fait pas de distinction entre absences justifiées et non justifiées. Il s'agit également d'une interprétation théorique. En effet, les élèves qui ont choisi l'option « 1 ou 2 fois » pour répondre aux trois items, ou l'option « 3 ou 4 fois » pour répondre à l'item leur demandant s'ils ont manqué l'école ou « 3 ou 4 fois » à l'item précédent et à l'item leur demandant s'ils ont sauté les cours ont été classés dans le groupe des élèves dont le degré de participation est faible. Avant normalisation, l'échelle de participation présente elle aussi un biais négatif important (-1.82 pour les pays de l'OCDE). Comme dans le cas de l'échelle du sentiment d'appartenance, cela dénote la présence d'un certain nombre de scores excessivement bas. Compte tenu du

seuil de référence fixé à 10 points sur l'échelle de participation, 20 % des élèves des pays participants de l'OCDE ont été classés dans le groupe des élèves ayant un faible degré de participation.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

A8

Tableau A8.1. Scores moyens pour deux indices d'engagement des élèves à l'égard de l'école (2000)

	Sentiment d'appartenance			Participation		
	Indice moyen	Erreur type	Écart type	Indice moyen	Erreur type	Écart type
PAYS MEMBRES DE L'OCDE						
Australie	495	(2.0)	97	502	(2.1)	89
Autriche	526	(2.3)	109	513	(2.2)	85
Belgique	479	(1.3)	90	518	(1.7)	94
Canada	512	(1.1)	110	481	(1.1)	104
Rép. tchèque	471	(1.6)	78	493	(2.2)	99
Danemark	513	(2.2)	104	m	m	m
Finlande	502	(1.4)	96	488	(2.1)	103
France	486	(1.6)	94	512	(2.1)	93
Allemagne	518	(1.8)	107	523	(1.9)	85
Grèce	498	(2.0)	95	475	(2.7)	112
Hongrie	514	(1.6)	97	509	(1.9)	96
Islande	514	(1.8)	109	484	(1.8)	110
Irlande	508	(1.7)	101	503	(2.1)	89
Italie	500	(1.6)	92	484	(2.6)	98
Japon	465	(1.9)	89	555	(1.9)	57
Corée	461	(1.6)	81	546	(1.5)	71
Luxembourg	505	(1.8)	110	515	(1.4)	96
Mexique	509	(2.2)	98	498	(2.1)	89
Nouvelle-Zélande	498	(1.9)	98	479	(2.1)	110
Norvège	512	(2.2)	104	503	(2.0)	102
Pologne	461	(1.9)	85	477	(3.7)	119
Portugal	501	(1.9)	88	504	(1.8)	91
Espagne	499	(1.6)	91	472	(2.5)	118
Suède	527	(1.8)	103	489	(1.5)	99
Suisse	520	(2.0)	105	515	(1.9)	90
Royaume-Uni	513	(1.4)	101	509	(1.5)	86
États-Unis	494	(3.1)	111	494	(3.9)	100
Moyenne des pays	500	(0.4)	100	500	(0.4)	100
PAYS PARTENAIRES						
Albanie	459	(1.6)	80	515	(2.1)	89
Argentine	518	(3.7)	107	471	(6.2)	124
Bésil	522	(2.4)	102	466	(2.9)	109
Bulgarie	481	(1.9)	85	441	(3.4)	133
Chili	519	(2.3)	110	474	(2.9)	111
Hong Kong-Chine	458	(1.3)	73	557	(1.2)	51
Indonésie	479	(1.7)	72	522	(1.7)	79
Israël	544	(2.9)	115	428	(5.3)	129
Lettonie	464	(2.1)	79	483	(2.7)	103
Liechtenstein	521	(5.5)	113	537	(4.1)	79
ARY Macédoine	513	(1.7)	98	499	(1.6)	109
Pérou	480	(2.5)	99	473	(2.5)	113
Fédération de Russie	475	(1.6)	85	480	(2.5)	114
Thaïlande	469	(1.5)	77	489	(2.1)	97
Pays-Bas ¹	499	(2.8)	84	499	(2.8)	92

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

Tableau A8.2. Proportion d'élèves présentant un faible sentiment d'appartenance et une faible participation (2000)

	Faible sentiment d'appartenance		Faible participation		
	%	Erreur type	%	Erreur type	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	20.7	(0.8)	18.3	(0.8)
	Autriche	20.3	(0.7)	15.3	(0.8)
	Belgique	31.6	(0.6)	14.1	(0.6)
	Canada	20.5	(0.4)	26.0	(0.5)
	Rép. tchèque	29.8	(0.7)	20.7	(0.8)
	Danemark	20.9	(0.7)	m	m
	Finlande	21.3	(0.7)	22.9	(0.9)
	France	30.2	(0.7)	15.3	(0.7)
	Allemagne	22.6	(0.6)	12.9	(0.7)
	Grèce	22.7	(0.9)	28.8	(1.0)
	Hongrie	18.8	(0.6)	17.7	(0.7)
	Islande	22.4	(0.7)	26.0	(0.8)
	Irlande	19.4	(0.7)	17.8	(0.7)
	Italie	22.9	(0.8)	21.7	(0.9)
	Japon	37.6	(1.0)	4.2	(0.6)
	Corée	41.4	(1.1)	8.4	(0.6)
	Luxembourg	28.3	(0.8)	13.4	(0.5)
	Mexique	22.0	(0.9)	21.4	(0.8)
	Nouvelle-Zélande	21.1	(0.8)	26.9	(0.9)
	Norvège	21.1	(0.8)	17.9	(0.8)
	Pologne	41.2	(1.2)	29.2	(1.3)
	Portugal	20.7	(0.9)	20.1	(0.7)
	Espagne	24.0	(0.7)	34.0	(1.0)
	Suède	17.7	(0.5)	23.8	(0.6)
Suisse	20.8	(0.7)	15.7	(0.7)	
Royaume-Uni	17.4	(0.6)	15.0	(0.6)	
États-Unis	25.0	(1.0)	20.2	(1.1)	
Moyenne des pays	24.5	(0.2)	20.0	(0.2)	
PAYS PARTENAIRES	Albanie	39.7	(0.9)	15.0	(0.8)
	Argentine	21.9	(1.7)	28.4	(2.6)
	Brésil	17.1	(0.7)	31.8	(1.2)
	Bulgarie	29.0	(1.2)	40.5	(1.1)
	Chili	23.6	(0.9)	28.4	(1.2)
	Hong Kong-Chine	33.4	(0.8)	3.3	(0.3)
	Indonésie	23.8	(1.1)	14.5	(0.6)
	Israël	18.5	(0.9)	45.4	(1.9)
	Lettonie	36.0	(1.1)	28.0	(1.3)
	Liechtenstein	23.9	(2.1)	9.1	(1.7)
	ARY Macédoine	22.9	(0.7)	21.2	(0.6)
	Pérou	36.9	(1.2)	31.2	(1.0)
	Fédération de Russie	33.4	(1.0)	30.0	(0.9)
	Thaïlande	32.7	(0.9)	25.4	(0.9)
	Pays-Bas ¹	20.1	(1.2)	20.0	(1.2)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

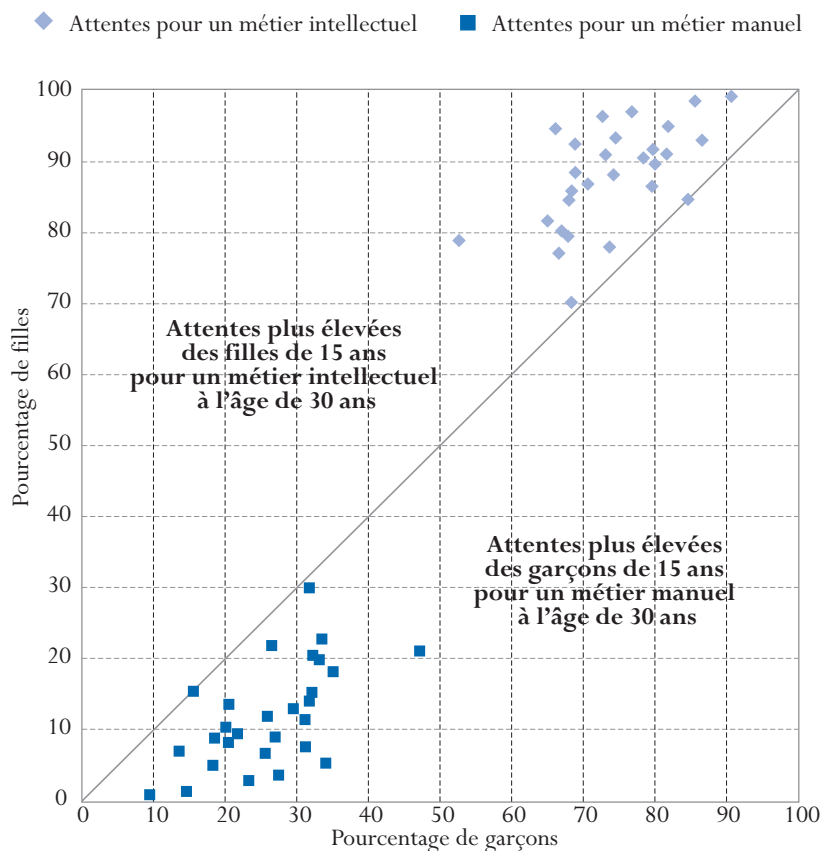
Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

INDICATEUR A9 : DIFFÉRENCES DE PERFORMANCE ENTRE LES SEXES

A₉

- En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit. À 15 ans, l'écart de performance en lecture entre les sexes tend à être important.
- En mathématiques, les garçons de 15 ans ont en règle générale un léger avantage sur les filles dans la plupart des pays, alors qu'en sciences, les écarts entre les sexes sont moins marqués et plus variables.
- En connaissances civiques, on observe peu de différences entre les sexes chez les jeunes de 14 ans.
- Malgré ces tendances générales, l'importance des différences entre les sexes varie énormément d'un pays à l'autre dans les diverses matières.
- Les filles semblent nourrir de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons, mais les aspirations professionnelles des deux sexes varient beaucoup selon les pays.
- Dans près de la moitié des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles que par les garçons tandis que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif attire davantage les garçons que les filles.

Graphique A9.1. Attentes des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un métier intellectuel ou manuel à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2000)



Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Tableau A9.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Conscients de l'impact de l'éducation sur le taux d'activité, sur la mobilité professionnelle et sur la qualité de la vie, les décideurs et les professionnels de l'éducation insistent sur la nécessité d'atténuer les différences dans le domaine de l'éducation entre les garçons et les filles. Des progrès considérables ont déjà permis de réduire les écarts de niveau de formation entre les sexes (voir les indicateurs A2 et A3), mais des écarts favorables au sexe masculin subsistent dans certains domaines d'études, notamment les mathématiques et l'informatique (voir l'indicateur A4).

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. Les décideurs doivent s'attaquer aux écarts de performance et tenir compte des différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage qui existent entre les sexes pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour réduire les différences de performance entre les filles et les garçons dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important. Cet indicateur commence par étudier les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) concernant les différences dans les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans et se poursuit par une analyse des différences de performance, d'attitudes et de stratégies d'apprentissage qui ont été observées entre les sexes lors du cycle PISA 2000 et de deux évaluations de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), en l'occurrence le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'enquête sur l'éducation à la citoyenneté.

Observations et explications

L'enquête PISA a étudié les professions que les jeunes de 15 ans espèrent exercer à l'âge de 30 ans pour comprendre leurs attentes personnelles et leurs perspectives d'avenir. Leurs aspirations sont en effet susceptibles d'influer sur leurs performances scolaires ainsi que sur leurs études et leur parcours scolaire. De plus, les élèves qui nourrissent de plus hautes ambitions ont tendance à s'investir davantage dans des activités scolaires et les autres activités qui y sont afférentes (www.pisa.oecd.org).

Sans grande surprise, les résultats de l'enquête PISA donnent à penser que les attentes professionnelles des élèves sont influencées par la profession de leurs parents, même si les corrélations entre les deux variables sont faibles à modérées. En moyenne, dans les pays participants, le coefficient de corrélation entre les attentes professionnelles des élèves et la profession des parents est de 0.19 (père) et de 0.15 (mère).

Cet indicateur étudie les différences d'attitudes et de performance entre les sexes dans plusieurs matières.

Les aspirations et les attentes des élèves peuvent affecter leurs choix et leurs performances scolaires.

Les professions que les élèves envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans semblent annoncer leurs futurs choix de carrière.

Autre conclusion importante, les professions que les élèves pensent exercer à l'âge de 30 ans semblent annoncer les choix de carrière qu'ils feront à l'avenir. Ainsi, dans les pays participants, les filles sont plus nombreuses que les garçons à envisager des professions liées aux sciences de la vie et à la santé, notamment la biologie, la pharmacie, la médecine, l'assistance médicale, la dentisterie, la nutrition et les soins infirmiers, ainsi que des professions liées à l'enseignement. 20 % des filles pensent travailler dans le domaine des sciences de la vie et de la santé, contre 7 % seulement de garçons. De même, 9 % des filles envisagent d'exercer des professions liées à l'enseignement, contre 3 % de garçons. Les garçons citent plus souvent la physique, les mathématiques et l'ingénierie (18 % contre 5 % des filles), ainsi que la métallurgie, la mécanique et le commerce industriel (6 % contre moins de 1 % des filles).

Les filles semblent nourrir de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons...

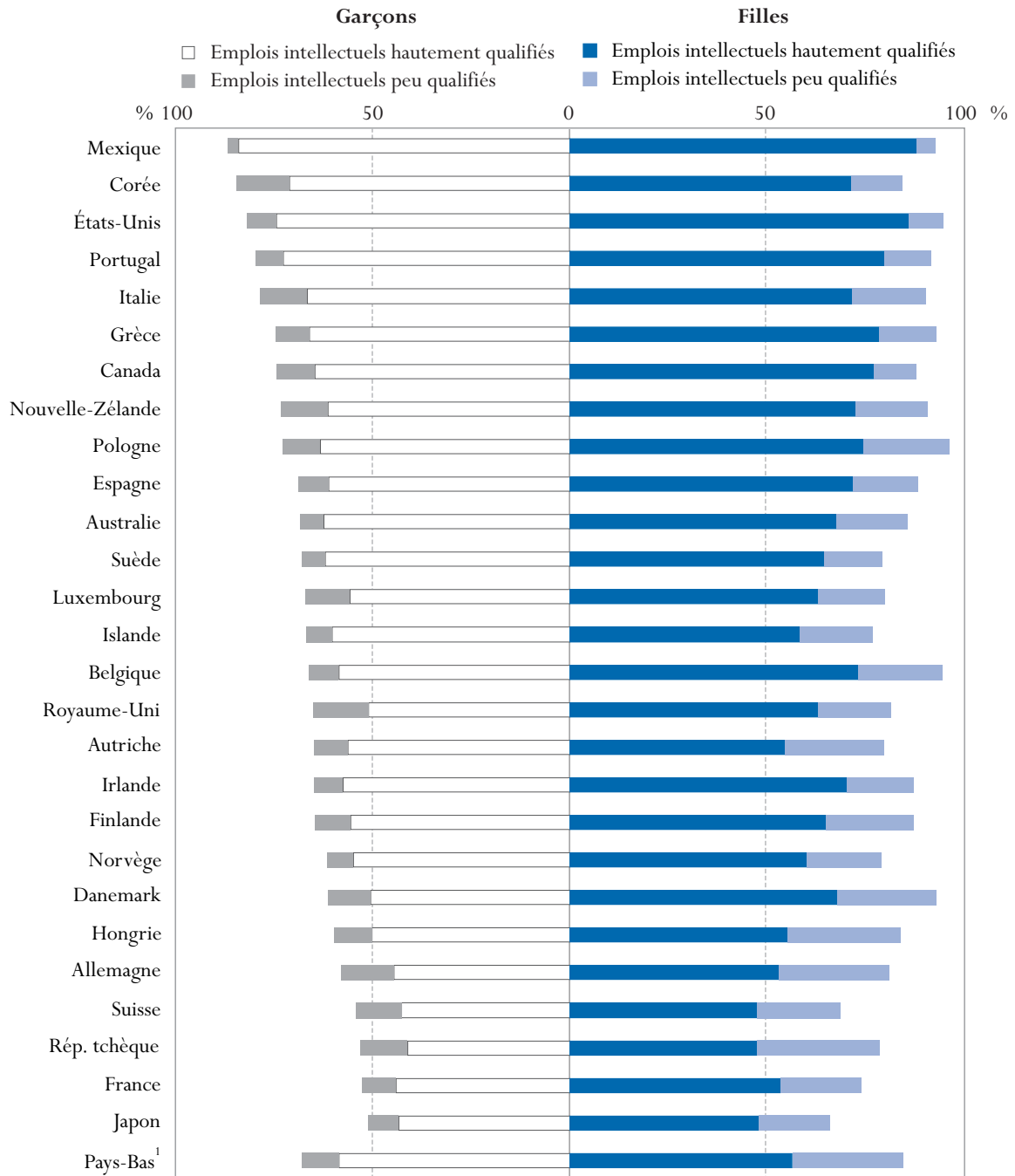
L'enquête PISA a classé les professions que les élèves envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans dans quatre grandes catégories socio-économiques : les emplois intellectuels hautement qualifiés, les emplois intellectuels peu qualifiés, les emplois manuels hautement qualifiés et les emplois manuels peu qualifiés. Une comparaison à partir d'une taxonomie selon laquelle les professions sont classées en fonction de l'espérance de gain quand aux revenus futurs montre que, dans 39 pays sur 42, les filles nourrissent de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons. Le graphique A9.1 montre cette relation : chaque symbole représente un pays, tandis que les losanges et les carrés correspondent respectivement aux pourcentages d'élèves qui pensent exercer à l'âge de 30 ans une profession intellectuelle ou une profession manuelle. En Belgique, au Danemark et en République tchèque, la proportion de filles qui envisagent d'exercer un métier intellectuel à l'âge de 30 ans est supérieure de 25 % à celle de garçons. En Corée et au Mexique, les proportions de garçons et de filles qui pensent exercer un métier intellectuel sont importantes (plus de 80 %) et les différences entre les filles et les garçons sont faibles (moins de 10 %) (voir le tableau A9.1).

...mais les attentes professionnelles des deux sexes varient beaucoup selon les pays.

Le graphique A9.2 donne un aperçu plus détaillé de ces différences en indiquant le pourcentage de filles et de garçons qui pensent exercer un métier intellectuel, qu'il soit hautement ou peu qualifié. La partie gauche du graphique montre le pourcentage de garçons et la partie droite, le pourcentage de filles. Le pourcentage de filles qui comptent exercer une profession intellectuelle à l'âge de 30 ans varie de 95 % en Belgique, aux États-Unis et en Pologne à 66 % au Japon. La variation est comparable pour les garçons : de plus de 80 % en Corée, aux États-Unis et au Mexique à 51 % au Japon (voir le tableau A9.1).

Ces résultats sont pertinents pour l'action publique. La combinaison des informations de l'enquête PISA sur les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans et sur les modèles féminins et masculins actuels de choix de parcours scolaire et de profession donne à penser que les différences d'attentes professionnelles observées à l'âge de 15 ans entre les sexes risquent de persister et d'avoir un impact sur l'avenir des élèves. Renforcer le rôle que les systèmes éducatifs jouent pour modérer les différences

Graphique A9.2. Attentes des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un emploi intellectuel peu ou hautement qualifié à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2000)



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant des attentes des garçons pour un emploi intellectuel.

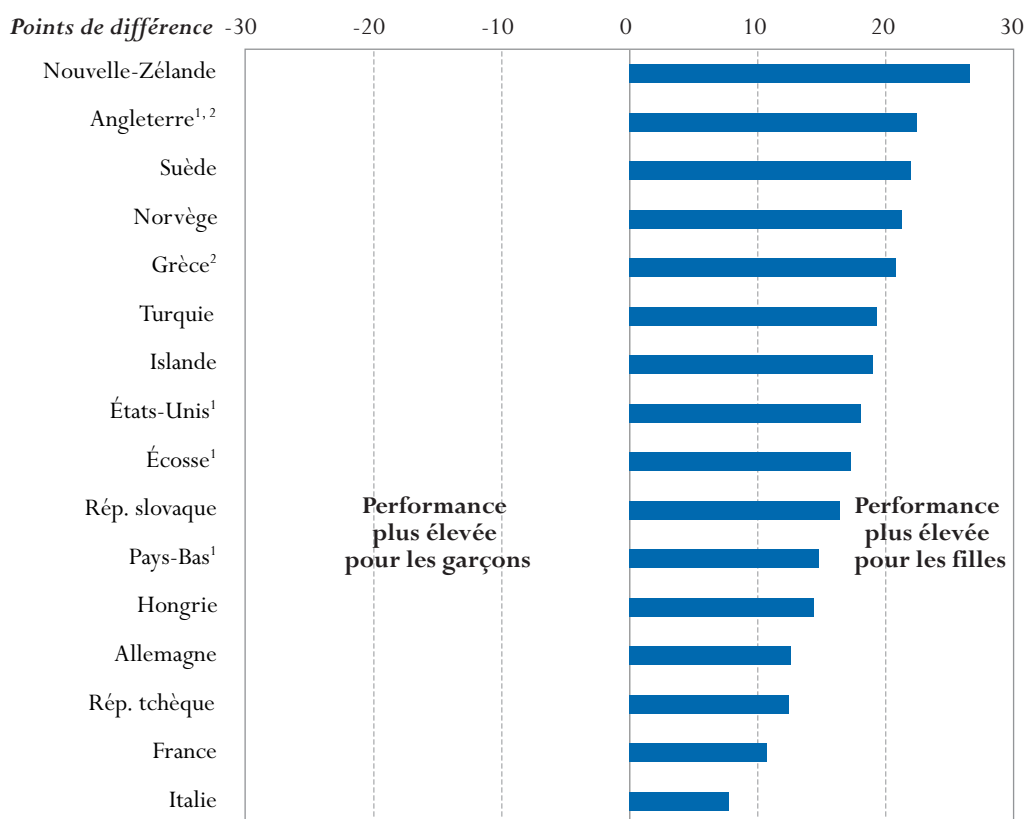
Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Tableau A9.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit...

d'attentes professionnelles entre les sexes et – dans la mesure où ces différences sont liées à des modèles féminins et masculins de performance et d'intérêt – réduire les écarts de performance dans les diverses matières devrait donc être un objectif politique important.

En quatrième année, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays (voir le graphique A9.3). L'écart de score entre les filles et les garçons varie entre 8 points en Italie et plus de 20 points (soit un cinquième de l'écart type international) en Angleterre, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Il est statistiquement significatif dans tous les pays.

Graphique A9.3. Différence de performance entre les filles et les garçons de 4e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001)



1. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de remplacement.

2. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance moyenne entre les filles et les garçons sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS.

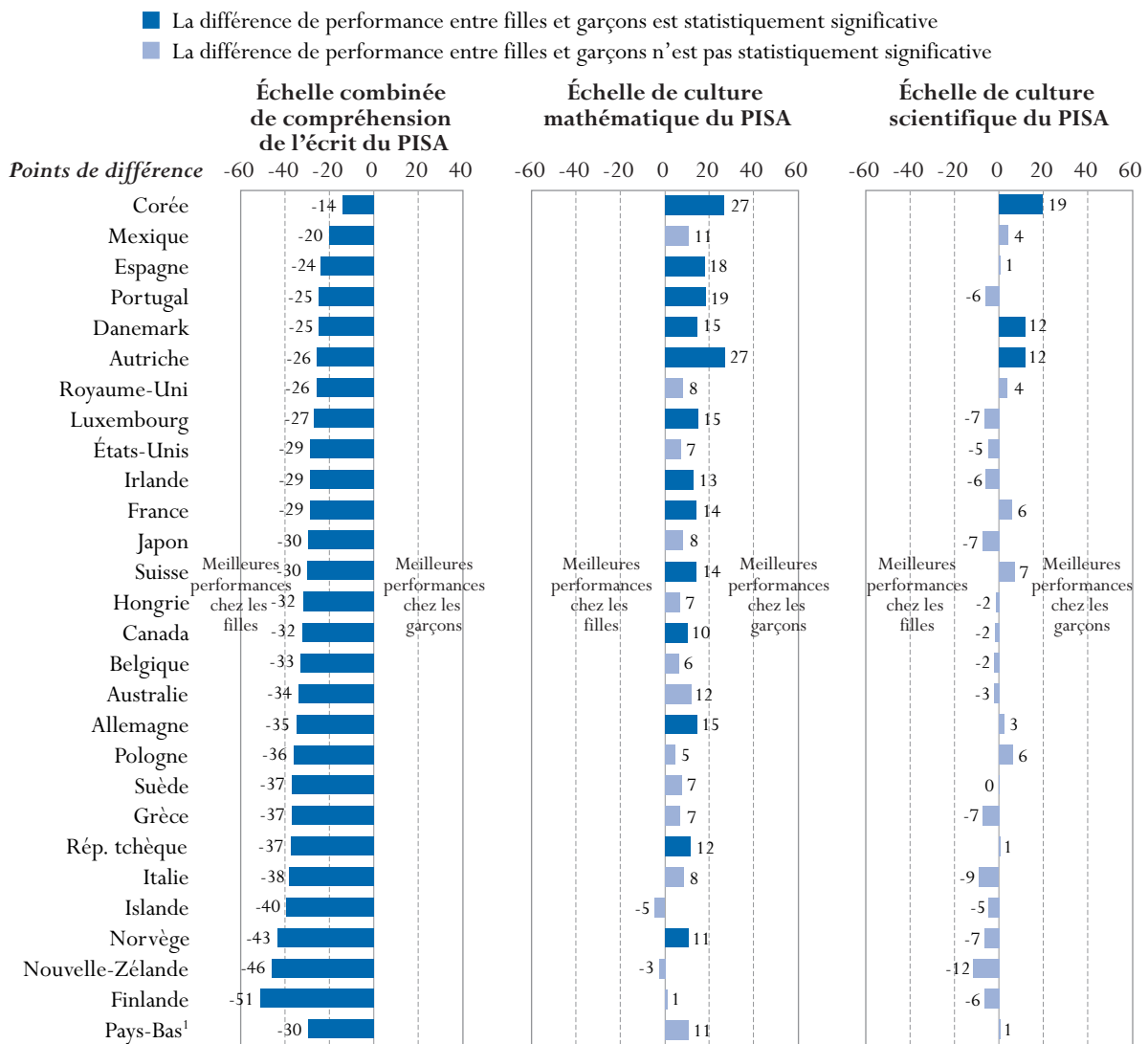
Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001. Tableau A9.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

L'enquête PISA montre que les écarts de performance en compréhension de l'écrit se sont creusés chez les jeunes de 15 ans. Dans tous les pays, les filles obtiennent en moyenne des scores plus élevés que les garçons en compréhension de l'écrit. Ces écarts sont non seulement généralisés, mais aussi importants, de l'ordre de 32 points en moyenne, soit un tiers de l'écart type international (voir le tableau A9.3 et le graphique A9.4).

...et à l'âge de 15 ans, l'écart de performance tend à être important.

Bien que les différences entre les sexes soient plus prononcées chez les jeunes de 15 ans, il existe une forte corrélation entre les résultats des enquêtes PISA et PIRLS ($r = 0.81$).

Graphique A9.4. Différence de performance des élèves de 15 ans sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique du PISA, selon le sexe (2000)



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de performance moyenne entre les filles et les garçons sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000. Tableau A9.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Les garçons de 15 ans ont un léger avantage en mathématiques...

En culture mathématique, l'écart de performance est statistiquement significatif dans la moitié environ des pays. Il y est aussi systématiquement favorable aux garçons. L'écart entre les scores des filles et des garçons est de 11 points en moyenne, soit un dixième de l'écart type international (voir le tableau A9.3 et le graphique A9.4).

...alors qu'en sciences, les différences sont moins marquées et plus variables selon les pays.

Les résultats du cycle PISA 2000 montrent non seulement que les disparités entre sexes sont moins marquées en culture scientifique qu'en culture mathématique et en compréhension de l'écrit, mais aussi qu'elles sont plus variables selon les pays. Dans 25 pays de l'OCDE, les écarts entre les scores obtenus par les filles et les garçons en culture scientifique ne sont pas statistiquement significatifs (voir le tableau A9.3 et le graphique A9.4).

L'enquête sur l'éducation à la citoyenneté révèle quelques différences de connaissances civiques entre les sexes.

Comme le montre l'enquête Éducation à la citoyenneté de l'AIE, les différences de connaissances civiques entre les filles et les garçons sont relativement faibles (voir le tableau A9.4). Cette enquête a été réalisée dans 28 pays en 1999 pour déterminer dans quelle mesure les jeunes de 14 ans connaissent les principes démocratiques fondamentaux et possèdent les compétences requises pour interpréter des informations à caractère politique ou civique. Il ressort des résultats de cette enquête qu'abstraction faite d'autres variables, il n'existe pas de corrélation entre le sexe d'une part, et les connaissances civiques ou les compétences d'interprétation d'informations politiques d'autre part. De légers écarts favorables aux garçons apparaissent dans un tiers seulement des 28 pays étudiés lorsque d'autres variables, en relation avec les connaissances civiques (comme le niveau de formation prévu des élèves et les ressources culturelles disponibles chez eux), sont tenues constantes.

Les écarts de compétence relevés entre les sexes dans les diverses matières varient largement selon les pays.

Le fait que les écarts de score entre les garçons et les filles dans les domaines de la compréhension de l'écrit et de la culture mathématique tendent à s'établir dans la même sens dans les différents pays donnent à penser que certaines caractéristiques sous-jacentes des systèmes d'éducation, des sociétés ou des cultures peuvent contribuer à l'inégalité entre les sexes. Toutefois, la variation importante de l'ampleur de ces écarts entre les pays suggère que les différences actuelles peuvent être attribuées à des variations dans les expériences d'apprentissage vécues par les élèves et, donc, qu'il est possible de les atténuer par une réorientation de l'action publique.

L'écart entre les scores obtenus par les filles et les garçons de 15 ans en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000 représente 25 points ou moins en Corée, au Danemark, en Espagne, au Mexique et au Portugal, mais près du double de points en Finlande. En culture mathématique, l'écart de scores n'est pas statistiquement significatif dans 14 pays de l'OCDE et atteint jusqu'à 27 points en Autriche et en Corée. Force est de constater que dans certains pays, l'environnement d'apprentissage est favorable de la même façon aux deux sexes, que ce soit le résultat direct des efforts éducatifs consentis ou le fruit d'un contexte social plus propice. En compréhension de l'écrit, la Corée et, dans une moindre mesure, le Japon et le Royaume-Uni affichent des scores moyens élevés et des écarts de performance entre les sexes inférieurs à la moyenne.

En culture mathématique, la Belgique, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni se distinguent par la combinaison de scores moyens élevés et de disparités relativement faibles entre les filles et les garçons (voir le tableau A9.3 et les indicateurs A6 et A7).

Échelles d'apprentissage autorégulé

Des différences entre les sexes sont relevées non seulement dans les niveaux de compétence dans diverses matières, mais également dans les attitudes à l'égard de l'apprentissage et dans d'autres aspects liés aux pratiques d'apprentissage. Lors du cycle PISA 2000, des informations ont été recueillies auprès des élèves à propos d'une série de compétences et d'attitudes considérées comme pré-requis pour leur permettre de gérer leurs propres processus d'apprentissage, c'est-à-dire de se livrer à l'apprentissage autorégulé. Les 13 échelles d'apprentissage autorégulé qui ont été constituées sur la base de ces informations portent sur les stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves, leur motivation, leur perception de soi et leurs préférences en matière d'apprentissage (voir *Learners for life : Student Approaches to Learning*, OCDE, 2003). Cet indicateur identifie les différences de scores obtenus par les filles et les garçons sur les échelles d'ap-

Les différences entre les sexes ne se cantonnent pas aux performances, elles s'observent également dans les pratiques, les attitudes et les approches en matière d'apprentissage.

Encadré A9.1. Disparités entre les sexes chez les élèves les moins performants

La prise en charge spécifique des élèves les moins performants s'impose pour atteindre un niveau élevé de compétence et parvenir à l'égalité des chances entre les sexes dans le domaine de l'éducation. Dans tous les pays de l'OCDE, les risques d'appartenir au groupe des élèves les moins brillants en lecture (c'est-à-dire ceux situés au niveau 1 ou en deçà de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit) sont plus grands pour les garçons de 15 ans. A ce niveau, le ratio du nombre de garçons par rapport au nombre de filles égale 1.7 en moyenne dans les pays de l'OCDE, variant de 1.3 au Mexique à 3.5 en Finlande.

Les scores plus élevés obtenus par les garçons de 15 ans que par les filles sur l'échelle de culture mathématique pourraient donner à penser que les filles sont plus nombreuses parmi les élèves les moins performants dans cette matière. Or, les écarts de scores de culture mathématique entre les garçons et les filles sont en grande partie imputables à la présence d'une plus forte proportion de garçons parmi les élèves plus performants, et non à l'absence relative de garçons parmi les élèves moins performants. Dans 15 des pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête PISA, les garçons de 15 ans ont plus de chances de figurer parmi les élèves les plus brillants, mais ce constat ne se vérifie pas pour les filles. Toutefois, les proportions de filles et de garçons dans les groupes d'élèves dont le score est inférieur de 100 points au moins à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique sont pratiquement équivalentes. Il ressort de ces résultats que la politique de l'éducation doit s'attaquer à un défi de taille, à savoir les piètres performances des garçons dans les diverses matières, pour réduire les proportions d'élèves situés aux niveaux les plus faibles de compétence.

Pour davantage d'informations sur les élèves peu performants, voir le rapport *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001).

prentissage autorégulé (tableau A9.5) pour révéler leurs points forts et leurs points faibles respectifs. Cibler les interventions de manière à prendre en considération les différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage pourrait avoir un impact important sur la pédagogie. Toutefois, certaines de ces variables sont difficiles à comparer entre les pays.

Stratégies d'apprentissage

Dans la plupart des pays, les filles de 15 ans tendent plus que les garçons à privilégier les stratégies de mémorisation...

L'analyse des différences de stratégies d'apprentissage utilisées par les filles et les garçons est utile pour identifier des mesures susceptibles de réduire les écarts de performances entre les sexes. Dans la plupart des pays, les filles de 15 ans déclarent plus souvent que les garçons privilégier des stratégies de mémorisation (réciter les leçons plusieurs fois à voix haute et apprendre les éléments clés par cœur, par exemple) (voir le tableau A9.5a).

...alors que les garçons ont tendance à préférer les stratégies d'élaboration.

En revanche, les garçons déclarent plus souvent que les filles appliquer des stratégies d'élaboration (établir un lien entre les nouvelles notions et ce qui a été étudié dans d'autres contextes). Toutefois, dans presque tous les pays où des écarts statistiquement significatifs sont enregistrés entre les sexes sur l'échelle des stratégies d'autorégulation, les filles disent utiliser des stratégies de contrôles (c'est-à-dire des stratégies qui leur permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage) plus souvent que les garçons. Deux exceptions sont à noter : la Norvège et la Suède. Il ressort de ces observations que les filles sont plus susceptibles d'adopter une approche d'auto-évaluation pendant le processus d'apprentissage (voir OCDE, 2001). En revanche, il pourrait être utile de prévoir à l'intention des garçons une assistance d'ordre plus général, pour les aider à planifier, organiser et structurer leur apprentissage (voir le tableau A9.5a).

Motivation

Dans tous les pays, les filles manifestent un intérêt beaucoup plus prononcé pour la lecture...

Dans tous les pays, les filles manifestent un intérêt beaucoup plus prononcé pour la lecture que les garçons. Elles se distinguent aussi des garçons dans la mesure où elles s'engagent davantage dans la lecture de livres, surtout de fiction, et de manière plus générale dans la lecture tout simplement.

...alors que les garçons s'intéressent davantage aux mathématiques...

En revanche, les garçons portent un plus grand intérêt aux mathématiques dans presque tous les pays étudiés, même si les différences sont beaucoup plus petites que dans le cas de la lecture. En fait, l'intérêt pour les mathématiques est comparable chez les filles et les garçons dans deux pays seulement, à savoir au Mexique et au Portugal.

...ces deux tendances se reflètent clairement dans les modèles de performance.

Les différences dans l'intérêt que filles et garçons portent à la lecture et aux mathématiques se reflètent clairement dans les écarts de scores en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Ces différences d'attitude trouvent peut-être leur origine dans l'efficacité variable dont font preuve les établissements d'enseignement et la société lorsqu'il s'agit de promouvoir la motivation et l'intérêt des élèves selon les matières.

Perception de soi

Avoir confiance en ses capacités et croire aux vertus de l'apprentissage sont deux facteurs qui influent sur le niveau de compétence et qui varient selon le sexe. Dans tous les pays, excepté en Corée, en lecture les filles ont une plus haute image d'elles-mêmes que les garçons. Les différences sont particulièrement prononcées en Allemagne, aux États-Unis, en Finlande, en Italie, en Norvège et en République tchèque. En culture mathématique, ce sont les garçons qui ont une plus haute image d'eux-mêmes, surtout en Allemagne, en Norvège et en Suisse. Par ailleurs, les garçons sont plus sûrs d'eux-mêmes et de leurs capacités à atteindre un objectif. Dans l'ensemble et dans la plupart des pays, ils obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des filles sur cette échelle. Les écarts entre filles et garçons sont particulièrement prononcés au Danemark, en Finlande et en Norvège et en Suède (voir le tableau A9.5).

Styles d'apprentissage

Dans la moitié environ des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles, alors que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif l'est davantage par les garçons. Les écarts de score les plus marqués s'observent aux États-Unis, en Irlande et en Italie sur l'échelle d'apprentissage en collaboration et en Écosse, en Irlande et au Portugal sur l'échelle d'apprentissage compétitif (voir le tableau A9.5).

Définitions et méthodologie

Les élèves qui constituent la population cible de l'enquête PIRLS sont ceux qui étaient inscrits au moment du test dans l'année – parmi les deux années successives – comptant le plus d'élèves de 9 ans. Au-delà du critère d'âge retenu, cette population cible a été choisie, car l'objectif est de mesurer les performances des élèves qui, arrivés à un certain stade de leur scolarité, ont acquis les compétences fondamentales de lecture et qui commenceront à « lire pour apprendre » dans les années d'études suivantes. L'année d'études retenue par l'enquête est la quatrième année (voir le tableau A9.2).

Les scores de connaissances civiques proviennent du deuxième cycle d'évaluation de l'enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'Association internationale pour le rendement scolaire (AIE). La population cible a été définie comme étant celle de tous les élèves inscrits à temps plein dans l'année d'étude fréquentée par le plus grand nombre d'élèves de 14 à 14 ans et 11 mois au moment des tests. La plupart des pays ont programmé les tests la première semaine du huitième mois de l'année scolaire (voir le tableau A9.4).

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient entre 15 ans et trois mois (accomplis) et 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Filles et garçons se distinguent également dans la manière dont ils jugent leurs propres capacités et dont ils croient aux vertus de l'apprentissage...

...ainsi que dans leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage en collaboration et de l'apprentissage compétitif.

Les scores de lecture des élèves de quatrième année sont basés sur le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) réalisé par l'AIE en 2001.

Les scores de connaissances civiques sont basés sur l'enquête sur l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'AIE en 1999.

Les scores de compréhension de l'écrit et de culture mathématique et scientifique sont dérivés des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Vingt-deux des 28 pays de l'OCDE qui ont participé au cycle PISA 2000 ont administré la composante d'apprentissage autorégulé sur laquelle cet indicateur est basé : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, le Danemark, l'Écosse, les États-Unis, la Finlande, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, la Suède et la Suisse. Il y a lieu de noter que la Belgique et le Royaume-Uni ont participé aux les évaluations principales de l'enquête PISA, mais que seules certaines de leurs régions, la Communauté flamande pour la première et l'Écosse pour le second, ont appliqué la composante d'apprentissage autorégulé. Le Canada, l'Espagne, la France, la Grèce, et le Japon n'ont pas participé à cette option, au même titre que l'Angleterre et la Communauté française de Belgique.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Tableau A9.1. Attentes professionnelles à l'âge de 30 ans des élèves de 15 ans, selon le sexe (2000)

Pourcentage des élèves de 15 ans espérant exercer un métier intellectuel ou manuel

	Tous les élèves				Garçons				Filles			
	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels peu qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels peu qualifiés	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels peu qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels peu qualifiés	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels peu qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels peu qualifiés
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	65.0	11.7	10.4	12.9	62.4	6.0	19.0	12.7	67.8	17.9	1.2	13.1
Autriche	55.3	17.2	11.7	15.8	56.3	8.6	21.9	13.3	54.8	25.1	2.2	17.9
Belgique	65.6	14.2	15.4	4.9	58.5	7.6	27.9	6.0	73.1	21.3	1.8	3.7
Canada	70.9	10.2	7.1	11.8	64.6	9.7	13.0	12.8	77.1	10.8	1.2	10.8
Rép. tchèque	44.5	22.0	16.2	17.3	41.1	11.9	28.3	18.7	47.6	31.1	5.3	16.0
Danemark	58.5	17.5	19.6	4.3	50.5	10.9	34.1	4.5	67.7	25.1	2.9	4.2
Finlande	60.4	15.8	12.2	11.5	55.5	9.1	21.4	14.0	65.0	22.0	3.7	9.2
France	48.9	14.7	9.9	26.5	44.1	8.5	18.7	28.7	53.4	20.5	1.7	24.4
Allemagne	48.8	20.9	17.2	13.2	44.7	13.3	30.1	11.9	53.1	28.0	4.6	14.3
Grèce	72.3	11.7	9.4	6.6	66.0	8.6	17.9	7.6	78.5	14.6	1.3	5.6
Hongrie	52.7	19.0	16.6	11.7	50.3	9.5	28.0	12.2	55.3	28.5	5.1	11.1
Islande	59.2	12.6	7.9	20.3	60.3	6.4	13.5	19.8	58.4	18.5	2.4	20.7
Irlande	64.1	12.2	11.7	12.1	57.5	7.2	22.6	12.7	70.3	16.9	1.3	11.5
Italie	69.1	15.2	5.8	9.9	66.6	11.9	10.6	10.9	71.6	18.7	0.9	8.8
Japon	45.8	12.9	4.0	37.4	43.3	7.7	7.3	41.7	48.2	17.9	0.7	33.2
Corée	71.2	13.2	1.6	13.9	71.1	13.4	2.4	13.0	71.4	13.0	0.6	15.0
Luxembourg	59.6	14.3	8.7	17.4	55.7	11.3	15.4	17.6	63.0	16.9	2.8	17.2
Mexique	86.0	3.6	2.1	8.2	84.0	2.5	3.4	10.1	88.0	4.7	0.8	6.4
Nouvelle-Zélande	67.0	15.1	8.5	9.4	61.3	11.8	16.5	10.4	72.4	18.3	0.8	8.4
Norvège	57.4	12.7	12.9	17.1	55.0	6.4	23.2	15.4	60.1	18.9	2.3	18.7
Pologne	68.8	15.4	14.2	1.7	63.3	9.4	24.4	2.9	74.5	21.7	3.5	0.4
Portugal	76.5	9.5	5.1	9.0	72.7	7.0	9.8	10.5	79.8	11.7	0.8	7.7
Espagne	66.6	12.2	8.2	13.1	61.2	7.7	16.1	15.0	71.7	16.6	0.7	11.0
Suède	63.2	10.3	8.1	18.5	62.0	5.8	13.6	18.6	64.5	14.8	2.4	18.3
Suisse	45.3	16.4	15.0	23.3	42.7	11.5	26.9	18.8	47.6	21.0	3.9	27.4
Royaume-Uni	57.1	16.3	7.6	19.0	51.0	14.0	14.5	20.5	63.0	18.6	0.8	17.6
États-Unis	80.5	8.2	5.1	6.2	74.4	7.5	9.8	8.4	85.8	8.8	1.0	4.3
<i>Moyenne des pays</i>	<i>62.2</i>	<i>13.9</i>	<i>10.1</i>	<i>13.8</i>	<i>58.4</i>	<i>9.1</i>	<i>18.2</i>	<i>14.4</i>	<i>66.1</i>	<i>18.6</i>	<i>2.1</i>	<i>13.2</i>
PAYS PARTENAIRES												
Argentine	79.7	7.2	1.9	11.2	74.3	7.3	4.4	14.1	83.6	7.1	0.1	9.1
Brésil	87.4	7.8	2.4	2.3	86.0	4.7	4.5	4.8	88.6	10.4	0.7	0.2
Chili	68.9	10.2	7.6	13.3	64.8	5.7	14.5	15.0	72.6	14.2	1.5	11.8
Hong Kong-Chine	58.6	17.2	0.6	23.7	54.1	19.5	0.6	25.8	63.1	14.9	0.5	21.5
Indonésie	76.2	6.8	3.8	13.2	78.2	1.3	6.0	14.5	74.2	12.1	1.7	12.0
Israël	63.7	5.6	1.1	29.7	64.8	3.5	2.2	29.5	62.9	7.0	0.3	29.8
Lettonie	63.1	18.0	13.4	5.5	55.0	13.8	22.7	8.5	70.5	21.8	5.0	2.7
Liechtenstein	36.3	17.1	14.2	32.4	40.6	13.9	24.4	21.1	32.2	20.4	3.1	44.2
Pérou	84.1	7.9	6.2	1.8	82.9	2.6	11.0	3.4	85.2	13.1	1.4	0.2
Fédération de Russie	58.6	6.9	11.0	23.5	47.6	4.8	15.9	31.7	69.1	9.0	6.2	15.7
Thaïlande	43.3	17.4	10.9	28.4	33.5	12.5	22.0	32.0	49.8	20.8	3.4	26.0
Pays-Bas ¹	57.6	18.6	8.4	15.5	58.6	9.4	15.7	16.3	56.4	28.1	0.8	14.7

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

Tableau A9.2. Performance des élèves de 4e année, selon le sexe (2001)

Performance moyenne des élèves de 4e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS

	Filles		Garçons		Différence ¹	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type
Rép. tchèque	543	(2.8)	531	(2.6)	12	(2.8)
Angleterre ^{2,3}	564	(3.9)	541	(3.7)	22	(3.3)
France	531	(2.7)	520	(3.0)	11	(3.3)
Allemagne	545	(2.2)	533	(2.5)	13	(2.7)
Grèce ³	535	(3.8)	514	(4.0)	21	(3.9)
Hongrie	550	(2.4)	536	(2.5)	14	(3.8)
Islande	522	(1.9)	503	(1.5)	19	(2.4)
Italie	545	(2.6)	537	(2.7)	8	(2.5)
Pays-Bas ²	562	(2.7)	547	(2.8)	15	(2.2)
Nouvelle-Zélande	542	(4.7)	516	(4.2)	27	(5.4)
Norvège	510	(3.5)	489	(3.4)	21	(3.9)
Écosse ²	537	(3.9)	519	(4.2)	17	(4.0)
Rép. slovaque	526	(3.0)	510	(3.3)	16	(3.0)
Suède	572	(2.6)	550	(2.5)	22	(2.6)
Turquie	459	(4.0)	440	(3.7)	19	(3.1)
États-Unis ²	551	(3.8)	533	(4.9)	18	(4.1)
Moyenne des pays	538	(0.8)	521	(0.8)	17	(0.8)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

1. Les différences positives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons alors que les différences négatives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras.

2. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de remplacement.

3. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001.

Tableau A9.3. Performance des élèves de 15 ans, selon le sexe (2000)

Performance moyenne des élèves de 15 ans sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique du PISA

	Compréhension de l'écrit						Culture mathématique						Culture scientifique						
	Garçons		Filles		Différence ¹		Garçons		Filles		Différence ¹		Garçons		Filles		Différence ¹		
	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Diff. entre les moy- ennes	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Diff. entre les moy- ennes	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Moy- enne	Er. t.	Diff. entre les moy- ennes	Er. t.	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	513	(4.0)	546	(4.7)	-34	(5.4)	539	(4.1)	527	(5.1)	12	(6.2)	526	(3.9)	529	(4.8)	-3	(5.3)
	Autriche	495	(3.2)	520	(3.6)	-26	(5.2)	530	(4.0)	503	(3.7)	27	(5.9)	526	(3.8)	514	(4.3)	12	(6.3)
	Belgique	492	(4.2)	525	(4.9)	-33	(6.0)	524	(4.6)	518	(5.2)	6	(6.1)	496	(5.2)	498	(5.6)	-2	(6.7)
	Canada	519	(1.8)	551	(1.7)	-32	(1.6)	539	(1.8)	529	(1.6)	10	(1.9)	529	(1.9)	531	(1.7)	-2	(1.9)
	Rép. tchèque	473	(4.1)	510	(2.5)	-37	(4.7)	504	(4.4)	492	(3.0)	12	(5.2)	512	(3.8)	511	(3.2)	1	(5.1)
	Danemark	485	(3.0)	510	(2.9)	-25	(3.3)	522	(3.1)	507	(3.0)	15	(3.7)	488	(3.9)	476	(3.5)	12	(4.8)
	Finlande	520	(3.0)	571	(2.8)	-51	(2.6)	537	(2.8)	536	(2.6)	1	(3.3)	534	(3.5)	541	(2.7)	-6	(3.8)
	France	490	(3.5)	519	(2.7)	-29	(3.4)	525	(4.1)	511	(2.8)	14	(4.2)	504	(4.2)	498	(3.8)	6	(4.8)
	Allemagne	468	(3.2)	502	(3.9)	-35	(5.2)	498	(3.1)	483	(4.0)	15	(5.1)	489	(3.4)	487	(3.4)	3	(4.7)
	Grèce	456	(6.1)	493	(4.6)	-37	(5.0)	451	(7.7)	444	(5.4)	7	(7.4)	457	(6.1)	464	(5.2)	-7	(5.7)
	Hongrie	465	(5.3)	496	(4.3)	-32	(5.7)	492	(5.2)	485	(4.9)	7	(6.2)	496	(5.8)	497	(5.0)	-2	(6.9)
	Islande	488	(2.1)	528	(2.1)	-40	(3.1)	513	(3.1)	518	(2.9)	-5	(4.0)	495	(3.4)	499	(3.0)	-5	(4.7)
	Irlande	513	(4.2)	542	(3.6)	-29	(4.6)	510	(4.0)	497	(3.4)	13	(5.1)	511	(4.2)	517	(4.2)	-6	(5.5)
	Italie	469	(5.1)	507	(3.6)	-38	(7.0)	462	(5.3)	454	(3.8)	8	(7.3)	474	(5.6)	483	(3.9)	-9	(7.7)
	Japon	507	(6.7)	537	(5.4)	-30	(6.4)	561	(7.3)	553	(5.9)	8	(7.4)	547	(7.2)	554	(5.9)	-7	(7.2)
	Corée	519	(3.8)	533	(3.7)	-14	(6.0)	559	(4.6)	532	(5.1)	27	(7.8)	561	(4.3)	541	(5.1)	19	(7.6)
	Luxembourg	429	(2.6)	456	(2.3)	-27	(3.8)	454	(3.0)	439	(3.2)	15	(4.7)	441	(3.6)	448	(3.2)	-7	(5.0)
	Mexique	411	(4.2)	432	(3.8)	-20	(4.3)	393	(4.5)	382	(3.8)	11	(4.9)	423	(4.2)	419	(3.9)	4	(4.8)
	Nouvelle-Zélande	507	(4.2)	553	(3.8)	-46	(6.3)	536	(5.0)	539	(4.1)	-3	(6.7)	523	(4.6)	535	(3.8)	-12	(7.0)
	Norvège	486	(3.8)	529	(2.9)	-43	(4.0)	506	(3.8)	495	(2.9)	11	(4.0)	499	(4.1)	505	(3.3)	-7	(5.0)
Pologne	461	(6.0)	498	(5.5)	-36	(7.0)	472	(7.5)	468	(6.3)	5	(8.5)	486	(6.1)	480	(6.5)	6	(7.4)	
Portugal	458	(5.0)	482	(4.6)	-25	(3.8)	464	(4.7)	446	(4.7)	19	(4.9)	456	(4.8)	462	(4.2)	-6	(4.3)	
Espagne	481	(3.4)	505	(2.8)	-24	(3.2)	487	(4.3)	469	(3.3)	18	(4.5)	492	(3.5)	491	(3.6)	1	(4.0)	
Suède	499	(2.6)	536	(2.5)	-37	(2.7)	514	(3.2)	507	(3.0)	7	(4.0)	512	(3.5)	513	(2.9)	0	(3.9)	
Suisse	480	(4.9)	510	(4.5)	-30	(4.2)	537	(5.3)	523	(4.8)	14	(5.0)	500	(5.7)	493	(4.7)	7	(5.4)	
Royaume-Uni	512	(3.0)	537	(3.4)	-26	(4.3)	534	(3.5)	526	(3.7)	8	(5.0)	535	(3.4)	531	(4.0)	4	(5.2)	
États-Unis	490	(8.4)	518	(6.2)	-29	(4.1)	497	(8.9)	490	(7.3)	7	(5.4)	497	(8.9)	502	(6.5)	-5	(5.3)	
Moyenne des pays	485	(0.8)	517	(0.7)	-32	(0.9)	506	(1.0)	495	(0.9)	11	(1.2)	501	(0.9)	501	(0.8)	0	(1.0)	
PAYS PARTENAIRES	Brésil	388	(3.9)	404	(3.4)	-17	(4.0)	349	(4.7)	322	(4.7)	27	(5.6)	376	(4.8)	376	(3.8)	0	(5.6)
	Lettonie	432	(5.5)	485	(5.4)	-53	(4.2)	467	(5.3)	460	(5.6)	6	(5.8)	449	(6.4)	472	(5.8)	-23	(5.4)
	Liechtenstein	468	(7.3)	500	(6.8)	-31	(11.5)	521	(11.5)	510	(11.1)	12	(17.7)	484	(10.9)	468	(9.3)	16	(14.7)
	Fédération de Russie	443	(4.5)	481	(4.1)	-38	(2.9)	478	(5.7)	479	(6.2)	-2	(4.8)	453	(5.4)	467	(5.2)	-14	(4.5)
	Pays-Bas ²	517	(4.8)	547	(3.8)	-30	(5.7)	569	(4.9)	558	(4.6)	11	(6.2)	529	(6.3)	529	(5.1)	1	(8.1)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

1. Les différences positives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles alors que les différences négatives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras.

2. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

Tableau A9.4. Connaissances civiques des jeunes de 14 ans, selon le sexe (1999)

Performance moyenne des jeunes de 14 ans sur l'échelle de connaissances civiques

	Garçons		Filles		Différence ¹	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Différence entre les moyennes	Erreur type
Australie	101	(1.1)	103	(0.9)	-2	(1.4)
Belgique (Fr.) ²	93	(1.3)	97	(1.1)	-5	(1.7)
Rép. tchèque	104	(1.0)	102	(0.8)	2	(1.3)
Danemark ²	102	(0.7)	99	(0.7)	3	(1.0)
Angleterre ³	100	(1.0)	99	(0.8)	0	(1.3)
Finlande	108	(0.8)	110	(0.9)	-2	(1.2)
Allemagne ⁴	101	(0.7)	99	(0.6)	1	(0.9)
Grèce	107	(0.9)	109	(0.8)	-2	(1.2)
Hongrie	101	(0.8)	102	(0.7)	-1	(1.0)
Italie	104	(1.1)	106	(0.9)	-2	(1.4)
Norvège ²	103	(0.7)	103	(0.6)	1	(0.9)
Pologne	109	(1.5)	112	(2.2)	-3	(2.6)
Portugal ⁵	97	(0.9)	96	(0.8)	1	(1.2)
Rép. slovaque	105	(0.9)	105	(0.8)	0	(1.1)
Suède ³	99	(1.1)	100	(0.8)	-1	(1.3)
Suisse	100	(0.9)	97	(0.8)	2	(1.2)
États-Unis ³	106	(1.3)	107	(1.2)	-2	(1.8)

Remarque : Les erreurs types sont indiquées entre parenthèses.

1. Les différences positives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles alors que les différences négatives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras.

2. Le taux national global de participation après remplacement est inférieur à 85 %.

3. Période de test fixée au début de l'année scolaire.

4. Ne couvre pas toute la population nationale.

5. En raison de la moyenne d'âge, la 8e année a été sélectionnée au lieu de la 9e année.

Source : Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE (2001).

Tableau A9.5. Différences entre les filles et les garçons de 15 ans en matière d'apprentissage autorégulé (2000)

Différences de résultats entre les filles et les garçons de 15 ans sur les échelles d'apprentissage autorégulé du PISA

	Indice des stratégies de mémorisation		Indice des stratégies d'élaboration		Indice des stratégies de contrôle		Indice de motivation instrumentale		Indice d'intérêt pour la lecture		Indice d'intérêt pour les mathématiques		Indice d'effort fourni et de persévérance		
	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	-0.07	0.07	0.10	-0.12	-0.15	0.14	0.10	-0.12	-0.29	0.36	0.22	-0.28	-0.05	0.08
	Autriche	-0.29	0.28	0.14	-0.14	-0.17	0.19	-0.35	-0.05	-0.61	0.62	0.39	-0.38	-0.05	0.08
	Belgique (Fl.)	-0.15	0.14	0.19	-0.19	-0.14	0.16	0.04	-0.05	-0.47	0.54	0.10	-0.16	-0.13	0.21
	Rép. tchèque	-0.31	0.31	0.04	-0.05	-0.31	0.34	-0.09	0.12	-0.79	0.79	0.22	-0.26	-0.12	0.20
	Danemark	0.07	-0.09	0.12	-0.13	-0.02	0.04	0.19	-0.25	-0.52	0.53	0.31	-0.28	-0.07	0.12
	Finlande	-0.08	0.09	0.12	-0.14	-0.10	0.12	-0.01	0.02	-0.87	0.96	0.25	-0.28	-0.15	0.25
	Allemagne	-0.28	0.28	0.08	-0.08	-0.19	0.21	0.00	0.00	-0.63	0.60	0.34	-0.38	-0.10	0.16
	Hongrie	-0.28	0.33	0.10	-0.11	-0.24	0.27	-0.03	0.05	-0.52	0.49	0.03	-0.05	-0.10	0.17
	Islande	0.00	-0.02	0.10	-0.11	-0.02	0.01	-0.01	0.01	-0.40	0.45	-0.03	-0.02	-0.14	0.21
	Irlande	-0.26	0.26	-0.05	0.05	-0.33	0.31	0.08	-0.08	-0.56	0.53	0.14	-0.13	-0.17	0.23
	Italie	0.00	-0.02	0.04	-0.04	-0.36	0.38	0.20	-0.22	-0.57	0.58	0.06	-0.09	-0.17	0.26
	Corée	-0.07	0.07	0.02	-0.01	-0.06	0.05	0.04	-0.05	-0.03	0.02	0.04	-0.07	0.02	-0.03
	Luxembourg	-0.40	0.36	-0.06	0.06	-0.29	0.29	-0.21	0.15	-0.42	0.43	0.25	-0.27	-0.16	0.24
	Mexique	0.04	-0.03	-0.07	0.08	-0.19	0.20	0.00	0.01	-0.21	0.32	-0.02	0.02	-0.13	0.20
	Nouvelle-Zélande	-0.12	0.12	0.02	-0.01	-0.20	0.19	0.05	-0.06	-0.35	0.37	0.21	-0.24	-0.06	0.09
	Norvège	0.26	-0.29	0.20	-0.21	0.16	-0.18	0.07	-0.09	-0.63	0.60	0.47	-0.38	-0.02	0.03
	Portugal	-0.03	0.02	-0.03	0.03	-0.31	0.34	-0.08	0.11	-0.71	0.80	-0.11	0.02	-0.18	0.29
	Écosse	-0.09	0.14	0.07	-0.11	-0.13	0.22	0.01	-0.02	-0.43	0.43	0.14	-0.17	-0.08	0.14
	Suède	0.09	-0.11	0.28	-0.29	0.02	-0.02	0.06	-0.08	-0.34	0.47	0.26	-0.35	-0.01	0.02
	Suisse	-0.16	0.17	0.02	-0.04	-0.22	0.24	-0.03	0.04	-0.65	0.68	0.46	-0.51	-0.10	0.16
États-Unis	-0.21	0.17	-0.10	0.08	-0.35	0.31	-0.04	0.05	-0.35	0.36	0.05	-0.08	-0.22	0.31	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.11</i>	<i>0.10</i>	<i>0.06</i>	<i>-0.06</i>	<i>-0.18</i>	<i>0.18</i>	<i>0.02</i>	<i>-0.02</i>	<i>-0.50</i>	<i>0.53</i>	<i>0.18</i>	<i>-0.20</i>	<i>-0.11</i>	<i>0.16</i>	
PAYS PARTENAIRES	Brésil	-0.10	0.10	-0.11	0.11	-0.18	0.17	-0.10	0.13	-0.34	0.43	0.10	-0.08	-0.12	0.19
	Lettonie	-0.13	0.18	0.03	-0.03	-0.19	0.25	-0.10	0.14	-0.54	0.61	0.03	-0.03	-0.09	0.15
	Liechtenstein	-0.15	0.18	0.21	-0.21	-0.11	0.12	0.06	-0.08	-0.43	0.42	0.48	-0.71	-0.07	0.11
	Fédération de Russie	-0.15	0.20	0.09	-0.09	-0.17	0.19	-0.11	0.16	-0.42	0.41	-0.03	0.03	-0.12	0.18
	Pays-Bas ²	-0.03	0.03	0.17	-0.19	-0.04	0.05	0.25	-0.17	-0.70	0.70	0.58	-0.48	-0.05	0.08

1. Les différences positives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles alors que les différences négatives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons.

2. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

Tableau A9.5. (suite) Différences entre les filles et les garçons de 15 ans en matière d'apprentissage autorégulé (2000)
 Différences de résultats entre les filles et les garçons de 15 ans sur les échelles d'apprentissage autorégulé du PISA

	Indice d'apprentissage en collaboration		Indice d'apprentissage compétitif		Indice d'efficacité perçue		Indice d'image de soi en lecture		Indice d'image de soi en mathématiques		Indice d'image de soi à l'école	
	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	-0.14	0.03	0.20	-0.32	0.13	-0.22	-0.17	0.21	0.23	-0.29	0.03	-0.05
Autriche	-0.30	0.17	0.12	-0.15	0.20	-0.32	-0.35	0.34	0.29	-0.30	-0.06	0.10
Belgique (Fl.)	-0.22	0.14	0.19	-0.23	0.14	-0.24	-0.13	0.18	0.18	-0.27	0.04	-0.08
Rép. tchèque	-0.33	0.15	0.00	-0.01	0.17	-0.30	-0.36	0.37	0.26	-0.31	-0.04	0.05
Danemark	-0.11	-0.02	0.29	-0.25	0.28	-0.45	-0.32	0.31	0.39	-0.40	0.10	-0.16
Finlande	-0.29	0.11	0.22	-0.30	0.21	-0.34	-0.42	0.45	0.35	-0.36	-0.03	0.04
Allemagne	-0.24	0.10	0.13	-0.16	0.13	-0.21	-0.45	0.43	0.42	-0.42	0.00	0.00
Hongrie	-0.23	0.01	-0.06	0.02	0.11	-0.19	-0.32	0.33	0.12	-0.13	-0.06	0.08
Islande	-0.18	0.08	0.22	-0.28	0.18	-0.26	-0.20	0.20	0.20	-0.19	-0.04	0.05
Irlande	-0.42	-0.23	0.41	-0.39	0.12	-0.17	-0.15	0.13	0.09	-0.13	-0.02	0.03
Italie	-0.49	-0.27	0.13	-0.14	0.12	-0.19	-0.44	0.40	0.18	-0.11	-0.15	0.21
Corée	0.09	-0.14	0.09	-0.12	0.10	-0.15	0.02	-0.03	0.15	-0.16	0.09	-0.12
Luxembourg	-0.36	0.19	0.04	-0.13	0.12	-0.18	-0.21	0.18	0.28	-0.28	-0.04	0.06
Mexique	-0.20	0.11	0.10	-0.13	0.00	-0.01	-0.21	0.25	0.05	-0.09	-0.04	0.06
Nouvelle-Zélande	-0.23	0.08	0.23	-0.28	0.12	-0.19	-0.29	0.27	0.26	-0.26	0.04	-0.05
Norvège	-0.34	0.15	0.31	-0.34	0.22	-0.33	-0.38	0.37	0.50	-0.44	0.04	-0.05
Portugal	-0.35	0.14	0.35	-0.38	0.08	-0.14	-0.31	0.32	0.14	-0.16	0.01	-0.02
Écosse	-0.03	-0.05	0.35	-0.42	0.19	-0.32	-0.10	0.14	0.22	-0.24	0.02	-0.03
Suède	-0.05	0.05	0.21	-0.27	0.24	-0.37	-0.30	0.37	0.36	-0.41	0.05	-0.08
Suisse	-0.28	0.14	0.24	-0.30	0.13	-0.22	-0.31	0.35	0.50	-0.55	0.03	-0.05
États-Unis	-0.42	0.21	0.05	-0.13	0.04	-0.06	-0.39	0.36	0.09	-0.13	-0.08	0.11
Moyenne des pays	-0.27	0.10	0.18	-0.21	0.14	-0.22	-0.29	0.29	0.25	-0.25	-0.02	0.02
PAYS PARTENAIRES												
Brésil	-0.24	0.12	0.21	-0.21	0.06	-0.09	0.28	0.30	0.25	-0.21	0.03	-0.05
Lettonie	-0.31	0.15	-0.11	0.11	0.03	-0.05	0.51	0.51	0.18	-0.18	-0.07	0.11
Liechtenstein	-0.17	0.09	0.27	-0.36	0.07	-0.12	0.37	0.37	0.39	-0.58	0.00	-0.01
Fédération de Russie	-0.20	0.05	-0.15	0.10	0.07	-0.11	0.52	0.48	0.02	0.00	-0.08	0.11
Pays-Bas ²	-0.33	0.20	0.36	-0.34	0.24	-0.44	0.25	0.26	0.65	-0.57	0.12	-0.20

1. Les différences positives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles alors que les différences négatives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons.

2. Le taux de réponse est trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2000.

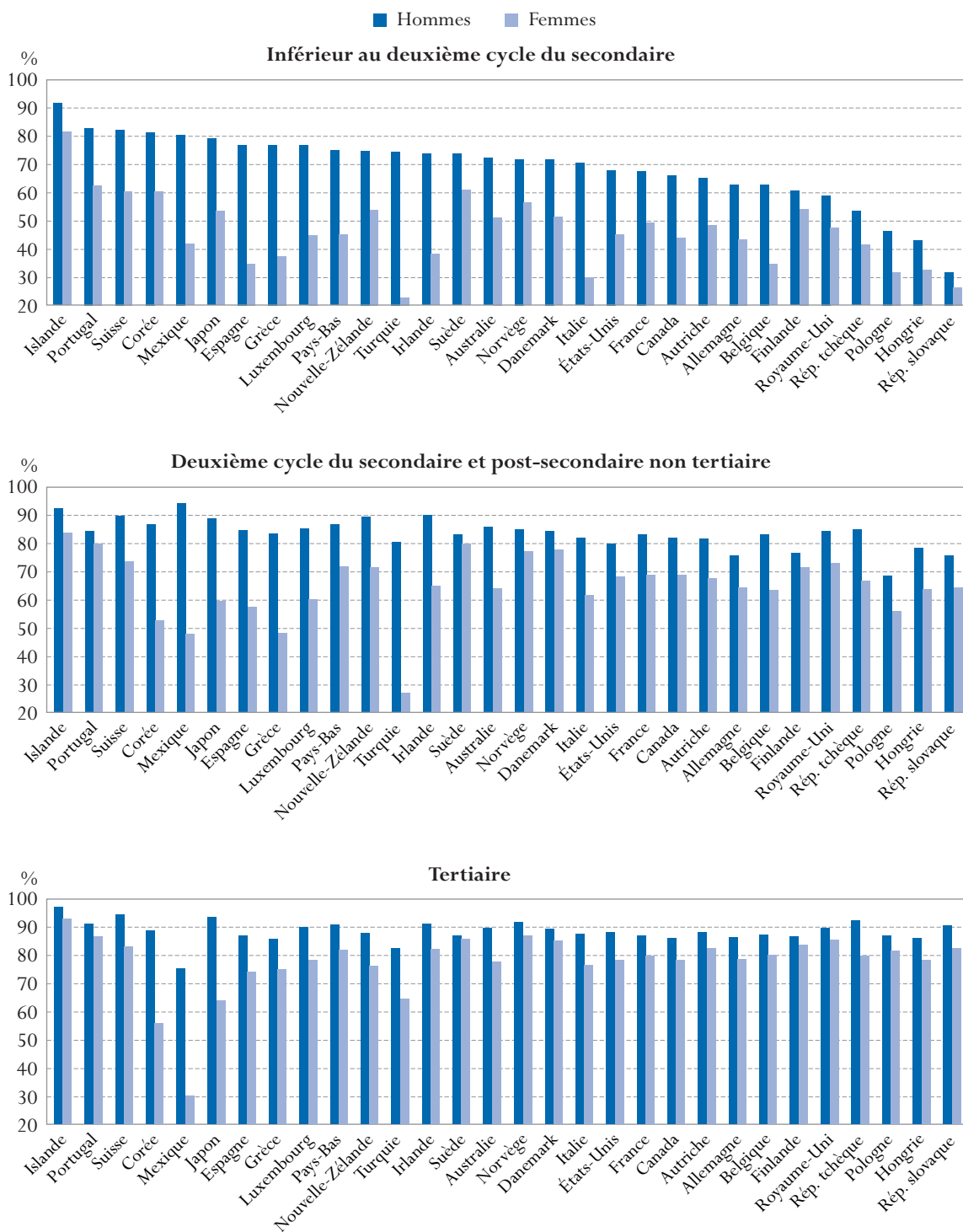
INDICATEUR A10 : TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

A10

- Le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement plus élevé que celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Chez les hommes, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.
- Les taux d'emploi des femmes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas. Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A dépasse 75 % dans tous les pays, sauf quatre, mais reste partout inférieur à ceux des hommes.
- La différence entre les taux d'emploi des hommes et des femmes diminue avec l'élévation du niveau de formation. Cet écart est de 23 points de pourcentage pour les personnes avec un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, et de 11 points pour les individus les niveaux de formation les plus élevés.

Graphique A10.1. Taux d'emploi selon le niveau de formation (2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des hommes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire.
 Source : OCDE. Tableau A10.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Pour poursuivre leur développement et conserver leur compétitivité, les économies et les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière d'une main-d'œuvre instruite. Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'élever avec le niveau de formation, le coût de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du nombre d'actifs occupés et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet de diminuer les taux de dépendance et d'aider à alléger le financement public des régimes de retraite.

Cet indicateur étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité de la force de travail en examinant tout d'abord les taux d'emploi, puis les ratios de chômeurs, en indiquant leur importance selon les sexes et leur évolution au fil du temps. L'adéquation entre les qualifications de la main-d'œuvre et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs politiques.

Observations et explications

Taux d'emploi

Les variations des taux globaux d'emploi dans les pays de l'OCDE sont principalement imputables aux différences de participation à l'emploi des femmes. Le taux d'emploi global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre 76 % ou moins en Finlande, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque et 86 % ou plus en Corée, en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suisse (voir le tableau A10.1a). En revanche, les taux d'emploi des femmes varient de moins de 48 % en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie, à plus de 78 % en Islande, en Norvège et en Suède, reflétant des différences fondamentales dans les schémas culturels et sociaux. La prolongation des études et le chômage sont deux des facteurs qui expliquent en partie ces disparités

Les taux d'emploi des hommes sont généralement supérieurs chez ceux qui possèdent un niveau de formation plus élevé. À l'exception du Mexique et de la Nouvelle-Zélande, où la tendance est différente, les taux d'emploi des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire : environ 5 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'écart varie de quelques points de pourcentage à 10 points de pourcentage ou plus en Allemagne, en Finlande, en Pologne et en République slovaque. Cet écart pourrait surtout être imputable à des retraits du marché du travail plus précoces pour les personnes les moins qualifiées. Les personnes dont le niveau de formation est plus élevé tendent à occuper un emploi plus longtemps que les autres (voir le graphique A10.1).

Les écarts de taux d'emploi chez les hommes âgés de 25 à 64 ans sont particulièrement marqués entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 22 pays de l'OCDE sur 30, cet écart est de 10 points de pourcentage ou plus. L'exemple le plus extrême est celui donné par la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque, où la

Cet indicateur mesure la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi.

Les différences de taux d'emploi entre pays sont moins marquées chez les hommes que chez les femmes.

Les taux d'emploi des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE.

Chez les hommes, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement prononcés entre les diplômés de fin d'études secondaires et ceux qui ne le sont pas.

proportion d'actifs occupés parmi les hommes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire est comprise entre un tiers et la moitié de la population des hommes environ, alors qu'elle dépasse 80 % chez ceux qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois, les différences de taux d'emploi entre les hommes titulaires ou non d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire représentent moins de 6 points de pourcentage en Corée, en Islande, au Portugal et en Turquie (voir le graphique A10.1 et le tableau A10.1a).

Chez les femmes, les disparités de taux d'emploi selon le niveau de formation sont encore plus marquées.

Les écarts de taux d'emploi observés chez les femmes âgées de 25 à 64 ans sont encore plus prononcés, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (15 points de pourcentage ou plus dans 22 pays de l'OCDE sur 30), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche avancé (9 points de pourcentage ou plus dans 23 pays). Il y a cependant des exceptions : en Corée, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède, où les taux d'emploi des femmes ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires sont proches de ceux des femmes ayant un niveau de formation tertiaire (avec une différence d'environ 3 à 7 points de pourcentage) (voir le graphique A10.1 et le tableau A10.1a).

Le taux d'emploi des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est particulièrement bas...

Les taux d'emploi des femmes ayant un niveau de formation du premier cycle du secondaire sont particulièrement bas, puisqu'ils avoisinent 49 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et 35 % ou moins en Hongrie, en Pologne, en République tchèque et en Turquie. Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A dépasse 75 % dans tous les pays sauf en Corée, au Japon, au Mexique et en Turquie, mais reste partout inférieur à celui des hommes (voir le tableau A10.1a).

...mais les écarts de taux d'emploi entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation.

Des différences de taux d'emploi selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, mais elles sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'emploi des hommes et des femmes se réduit de manière significative à chaque niveau d'éducation supplémentaire atteint : il est de 23 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, mais tombe à 19 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 11 points pour une formation de niveau tertiaire (voir le graphique A10.1).

Les écarts pour tous les niveaux de formation varient entre les pays. Pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, ils sont inférieurs à 10 points de pourcentage en Finlande et en République slovaque, mais supérieurs à 40 points de pourcentage en Espagne, en Grèce, en Italie et en Turquie. Pour une formation du deuxième cycle du secondaire, ils sont inférieurs à 10 points de pourcentage dans les pays nordiques et au Portugal, mais sont supérieurs à 34 points en Corée, en Grèce, au Mexique et en Turquie. Au niveau tertiaire, les écarts tendent à être réduits significativement, à l'exception de la Corée, du Japon et du Mexique.

Les différences de taux d'emploi des hommes selon leur niveau de formation sont largement déterminées par les différences existant au sein de la population plus âgée. Ces tendances s'expliquent par plusieurs facteurs. Dans la mesure où les revenus tendent à augmenter avec le niveau de formation, l'incitation pécuniaire à travailler est d'autant plus grande que le niveau de formation est élevé. De plus, les personnes les plus qualifiées occupent souvent des postes plus intéressants et plus stimulants qui leur donnent de plus grandes responsabilités, ce qui les encourage encore plus à rester en activité. À l'opposé, les travaux physiques pénibles généralement associés aux niveaux de formation les moins élevés peuvent entraîner des cessations d'activité plus précoces. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont restreint les possibilités d'emploi s'offrant aux travailleurs non qualifiés ou disposant de savoir-faire spécifiques rendus obsolètes par les nouvelles technologies. Dans les pays aux régimes de pension étendus et établis de longue date, les moins qualifiés, présents sur le marché du travail plus tôt que les plus diplômés, peuvent souvent espérer percevoir des revenus de pensions quelques années plus tôt, même en l'absence d'autres prestations. Par conséquent, beaucoup se sont retirés du marché du travail parce qu'ils pouvaient bénéficier de programmes de préretraite ou qu'ils ne trouvaient pas d'emploi. Enfin, les femmes présentent historiquement un niveau de formation et un taux d'emploi plus faibles que ceux des hommes et, malgré des avancées considérables au cours des dernières décennies, leurs taux actuels d'emploi témoignent toujours de l'incidence de ces facteurs hérités du passé.

Ratio de chômeurs selon le niveau de formation

Le ratio de chômeurs permet de mesurer l'aptitude d'une économie à offrir des emplois à tous ceux qui souhaitent travailler. Dans la mesure où le niveau de formation est un indicateur des qualifications acquises, il renseigne les employeurs sur les connaissances et les aptitudes des candidats à l'embauche, ainsi que sur leur efficacité potentielle au travail. Les perspectives d'emploi de personnes ayant des niveaux de formation différents dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre à chaque niveau de formation. Par conséquent, les personnes les moins instruites sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique, car elles sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chance de trouver un emploi si elles en recherchent activement un.

En moyenne parmi les pays de l'OCDE, les hommes âgés de 25 à 64 ans de la population active qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont environ une fois et demie plus de risques d'être au chômage que ceux qui les ont achevées. Et de même, en moyenne parmi les pays de l'OCDE, le ratio de chômeurs des hommes ayant un diplôme de fin d'études secondaires est environ une fois et demie supérieur à celui des titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A. Cette relation entre ratio de chômeurs et niveau de formation s'observe également chez les femmes, mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire est encore plus important dans de nombreux pays.

Chez les hommes, les différences de taux d'emploi selon le niveau de formation sont dues en grande partie aux disparités au sein de la population plus âgée.

Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont davantage de chances d'être au chômage.

Les ratios de chômeurs sont d'autant plus bas que le niveau de formation est élevé.

Le ratio de chômeurs est en général plus élevé chez les femmes quel que soit leur niveau de formation en Espagne, en Grèce et en Italie. À l'inverse, le ratio de chômeurs des hommes est généralement plus élevé à tous les niveaux de formation au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Irlande, au Japon, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et au Royaume-Uni. Les différences de ratios de chômeurs entre les hommes et les femmes selon le niveau de formation ne sont pas très marquées en Finlande, en Islande et aux Pays-Bas. En Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Turquie, les hommes avec des niveaux de qualification plus faibles ont tendance à avoir un ratio de chômeurs plus élevé que les femmes, alors que c'est le contraire pour les plus qualifiés. Les relations entre ratio de chômeurs et niveau de formation schémas sont plus nuancées pour les autres pays (voir le tableau A10.1b).

L'évolution de la valeur ajoutée de l'éducation par rapport au chômage

Les différences entre les ratios de chômeurs des personnes peu qualifiées varient selon les caractéristiques du marché de l'emploi.

Les différences entre les ratios de chômeurs des 25-64 ans qui ont terminé leurs études secondaires et ceux qui ne les ont pas achevées donnent une idée de l'avantage lié à la poursuite des études jusqu'à ce niveau d'enseignement, qui est considéré comme le niveau de formation minimal pour trouver un emploi satisfaisant. Toutefois, ces différences reflètent également l'exclusion du marché du travail de ceux qui ne sont pas titulaires de ce niveau de diplôme, ou la discrimination à leur encontre. Les écarts varient fortement en fonction de la structure nationale de l'offre d'emplois, généralement défavorable aux personnes les moins qualifiées.

En Corée et en Grèce, et dans une moindre mesure en Espagne, en Italie, en Norvège, au Portugal et en Turquie, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ne réduit pas le risque de se retrouver au chômage ; cela a changé au cours de la dernière décennie (voir le tableau A10.2b). L'offre d'emplois, probablement dans le secteur primaire (l'agriculture) qui n'a pas besoin de diplômés de fin d'études secondaires, reste suffisante pour s'adapter à la structure du niveau de formation de la population adulte. Cette tendance s'est vérifiée de façon continue pendant la dernière décennie dans ces pays, mais c'est un phénomène relativement récent en Norvège. Il est à noter par ailleurs qu'en 1991, le ratio de chômeurs des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires était supérieur en Suisse à celui des individus n'ayant pas atteint ce niveau de formation.

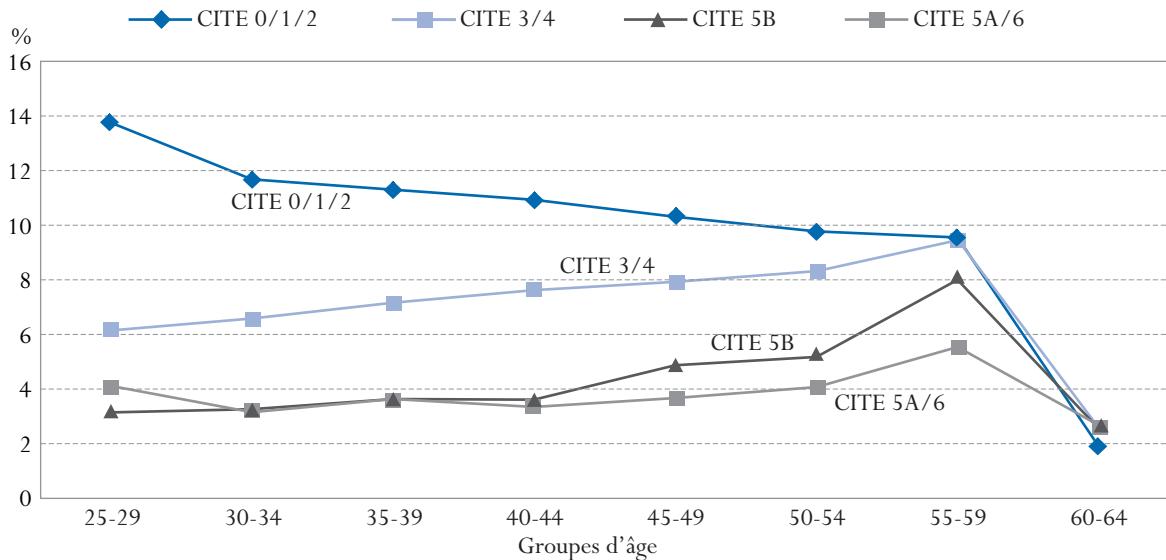
Dans tous les autres pays, sauf dans les sept cités ci-dessus, l'avantage lié au niveau de formation de fin d'études secondaires par rapport à un niveau de formation inférieur se traduit par un ratio de chômeurs plus petit en moyenne de 1.1 points de pourcentage. Cependant, les tendances varient de façon significative selon les pays.

Dans un certain nombre de pays tels que l'Allemagne, le Canada, les États-Unis, le Japon, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse, l'avantage relatif en termes de perspective d'emploi dû au fait d'avoir un diplôme du deuxième cycle du secondaire est resté assez stable pendant les dernières années. Cependant, depuis 1991, dans un certain nombre de pays tels que l'Australie, l'Autriche, la

Encadré A10.1. Allemagne : risque de chômage pour les diplômés du système de formation en alternance dans de nombreuses professions

En Allemagne, comme dans d'autres pays, les différences de niveau de formation vont souvent de pair avec des différences de taux d'emploi, de ratios de chômeurs et de taux d'inactivité [source : l'Enquête européenne sur les forces du travail et le Mikrozensus (mini-recensement) national].

Ratio de chômeurs par niveau de formation et groupe d'âge (2002)



La proportion de titulaires du diplôme de fin d'études secondaires étant élevée, une analyse plus détaillée des différentes formations professionnelles revêt un grand intérêt, surtout en Allemagne, en Autriche et en Suisse, où les programmes de formation en alternance (formules spécifiques associant cours et pratique professionnelle à l'école et en entreprise) sont particulièrement répandus. Ces programmes proposent généralement une combinaison favorable d'éléments théoriques et pratiques qui facilite l'entrée des diplômés sur le marché du travail.

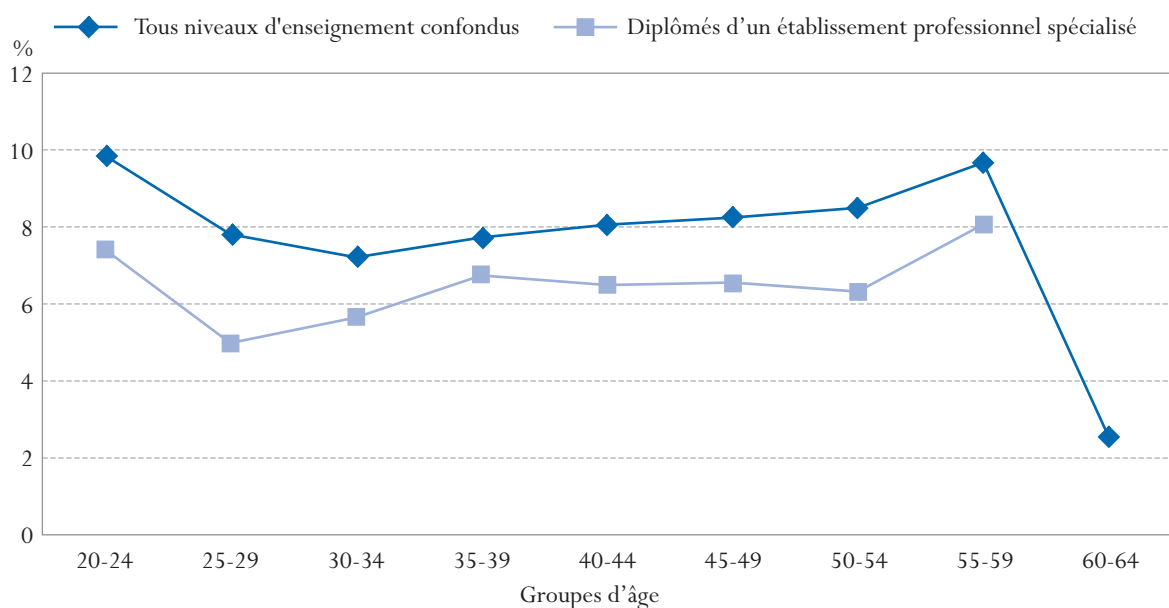
En Allemagne, les chiffres de 2002 montrent que la grande majorité des personnes âgées de 25 à 64 ans (21.5 millions de personnes) sur un total de 22.8 millions qui sont titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel et qui n'ont pas poursuivi d'études au-delà ont suivi un programme de formation en alternance. Jusqu'ici, les personnes titulaires de diplômes délivrés par les établissements professionnels spécialisés (Berufsfachschulen) restaient moins nombreuses (1.2 million), mais la popularité de ces établissements n'a cessé de grandir depuis ces dix dernières années. Parmi les élèves suivant une formation professionnelle du deuxième cycle du secondaire, un sur neuf était inscrit dans un établissement professionnel spécialisé en 1993, alors que près d'un sur cinq l'était en 2003 (année scolaire 2003-2004).

La comparaison de la situation au regard de l'emploi de deux catégories de personnes – d'une part, celles qui ont suivi une formation en alternance et, d'autre part, celles qui ont fréquenté un établissement professionnel spécialisé – montre que le taux d'emploi des 25-64 ans est moins élevé

dans la première catégorie (70 %) que dans la seconde (73 %). Le taux d'inactivité varie également selon ces deux catégories : il est de 23 % chez ceux qui ont suivi une formation en alternance, mais de 21 % chez ceux qui ont fréquenté un établissement professionnel spécialisé. Des résultats similaires s'observent dans les années antérieures à 2002.

Le ratio de chômeurs varie aussi sensiblement selon l'âge. Toutes tranches d'âge confondues, il est plus élevé chez ceux qui ont suivi une formation en alternance que chez ceux qui ont fréquenté un établissement professionnel spécialisé. Les écarts sont particulièrement prononcés chez les 20-24 ans. Dans cette classe d'âge, le ratio de chômeurs est de 10 % dans la première catégorie, contre 7 % dans la seconde. La tendance est analogue chez les 25-29 ans, où les ratios sont respectivement de 8 et de 5 %. Ce phénomène peut s'expliquer par des différences dans les choix de profession entre ceux qui ont opté pour une formation en alternance et ceux qui se sont inscrits dans un établissement professionnel spécialisé.

Ratio de chômeurs des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires par groupe d'âge (2002)



Plus de la moitié (54%) des 20-24 ans titulaires d'un diplôme de formation en alternance sont employés dans les dix secteurs professionnels les plus courants (basés sur la classification nationale des professions : les employés de bureau, les professions intermédiaires de la santé, le personnel des services de protection, les vendeurs, les agents de vente en gros et au détail, les professions intermédiaires de la vente, les mécaniciens d'appareils électriques et électroniques, le personnel d'ingénierie et d'entretien automobile, les travailleurs sociaux, les ouvriers du bâtiment (finitions) et assimilés et le personnel d'ingénierie mécanique et d'entretien). L'analyse des ratios de chômeurs montre que les écarts sont considérables selon les professions. Les agents des services de sécurité et les employés de bureau (6%) ont un avenir professionnel relativement assuré. En revanche, les demandeurs d'emploi sont nettement plus nombreux (18 %) chez les jeunes ouvriers du bâtiment (finitions). Il ressort par ailleurs de l'analyse que les ratios de chômeurs sont plus élevés chez les

20-24 ans que chez les 25-64 ans dans la majorité de ces dix secteurs professionnels. Une analyse plus approfondie s'impose pour déterminer si les jeunes demandeurs d'emploi réussissent à entrer dans la vie active en exerçant la profession correspondant à leur formation ou s'ils changent de métier. La proportion relativement élevée de diplômés ayant suivi une formation en alternance qui travaillent comme conducteurs de véhicule ou coursiers tend à confirmer la deuxième hypothèse.

Il n'est pas possible de soumettre les titulaires d'un diplôme délivré par un établissement professionnel spécialisé à la même analyse par profession, car ils sont nettement moins nombreux. Les résultats de l'échantillonnage ne sont donc pas suffisamment fiables.

Finlande, la Hongrie et la Turquie, et plus récemment en République slovaque, les perspectives d'emploi des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire se sont améliorées par rapport à celles des personnes qui n'ont pas atteint ce niveau de formation. La tendance inverse est observée en Belgique, en Irlande et en Norvège. Globalement, toutefois, le fait d'atteindre le seuil du deuxième cycle du secondaire a moins de conséquences sur le marché de l'emploi que le fait d'atteindre le niveau tertiaire (voir le tableau A10.2b).

L'avantage d'un diplôme tertiaire par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires confirme généralement le diagnostic, mais la situation de certains pays est beaucoup plus nuancée. Ainsi, en 2002, le ratio de chômeurs des adultes titulaires d'un diplôme tertiaire était supérieur à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans sept pays de l'OCDE (la Corée, le Danemark, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Suisse et la Turquie). Il s'agit d'un phénomène récent.

En moyenne, depuis 1995, l'avantage que procure un diplôme de niveau tertiaire en termes de ratio de chômeurs plus faible a légèrement diminué. Les ratios de chômeurs pour les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont plus faibles en moyenne de 1.4 points de pourcentage en 2002 que ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (la différence était de 1.9 points de pourcentage en 1995). Les pays pour lesquels cette tendance a été la plus évidente sont le Danemark, le Portugal, la Suisse et la Turquie. A contrario, la tendance inverse, avec un plus grand avantage sur le marché du travail pour les titulaires d'un diplôme tertiaire, est aussi observée en Allemagne et en Autriche (voir le tableau A10.2b).

Définitions et méthodologie

Le taux d'emploi (exprimé en pourcentage) est égal au nombre de personnes actives occupées divisé par le nombre de personnes dans la population.

Le ratio de chômeurs (exprimé en pourcentage) est égal au nombre de chômeurs divisé par le nombre de personnes dans la population.

Le ratio de la population en inactivité (exprimé en pourcentage) est égal au nombre d'inactifs divisé par le nombre de personnes dans la population.

Un niveau de formation plus élevé ne va pas forcément de pair avec un ratio de chômeurs plus faible.

Les données proviennent des Enquêtes nationales sur la population active.

Les chômeurs sont définis comme des personnes sans travail, à la recherche d'un travail et disponibles pour travailler. Les personnes pourvues d'un emploi sont les personnes qui, durant la semaine de référence, *i*) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou *ii*) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé, de conflit du travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi. La population inactives est l'ensemble des personnes qui ne sont ni actifs occupés, ni chômeurs.

Dans les tableaux A10.1 (a, b et c) et A10.2 (a, b et c), la population, ventilée selon le niveau de formation, est répartie en trois groupes : les actifs occupés (personnes pourvues d'un emploi), les chômeurs et les inactifs.

La désignation des niveaux de formation est basée sur les définitions de la CITE-97.

Tableau A10.1a. Taux d'emploi et niveau de formation (2002)

Pour la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

		Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux d'ensei- gnement confondus	
				CITE 3C court	CITE 3C long/3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau		
											(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Garçons	x(2)	72	a	87	85	x(5)	87	91	83
	Filles	x(2)	51	a	65	64	x(5)	73	81	63	
	Autriche	Garçons	x(2)	65	a	82	77	85	86	91	80
	Filles	x(2)	48	a	65	66	84	81	85	64	
	Belgique	Garçons	49	74	a	83	83	87	87	88	77
	Filles	25	45	a	59	65	68	79	82	57	
	Canada	Garçons	55	72	a	x(5)	82	83	86	86	81
	Filles	31	51	a	x(5)	68	71	78	79	69	
	Rép. tchèque	Garçons	a	55	x(4)	83	88	x(5)	x(8)	92	84
	Filles	a	42	x(4)	62	71	x(5)	x(8)	80	64	
	Danemark	Garçons	a	73	x(2)	85	84	79	88	92	83
	Filles	a	52	x(2)	78	71	92	86	84	74	
	Finlande	Garçons	x(2)	61	a	a	77	a	84	89	76
	Filles	x(2)	54	a	a	72	a	83	85	72	
	France	Garçons	57	77	83	85	83	a	88	86	79
	Filles	43	56	67	74	71	a	80	80	64	
	Allemagne	Garçons	54	65	a	76	63	84	84	88	77
	Filles	33	45	a	64	54	75	78	80	62	
	Grèce	Garçons	75	84	86	85	83	86	81	88	81
	Filles	36	42	51	51	45	61	73	76	47	
Hongrie	Garçons	18	46	a	78	79	80	a	86	71	
Filles	8	35	a	61	66	69	a	78	56		
Islande	Garçons	92	92	93	a	91	95	95	98	93	
Filles	81	82	85	a	84	85	92	92	86		
Irlande	Garçons	64	86	a	a	89	91	91	91	84	
Filles	30	47	a	a	63	70	80	84	60		
Italie	Garçons	52	79	80	85	82	85	x(8)	88	77	
Filles	18	39	56	62	61	73	x(8)	77	46		
Japon	Garçons	x(2)	79	a	x(5)	89	x(9)	94	94	89	
Filles	x(2)	53	a	x(5)	60	x(9)	62	68	60		
Corée	Garçons	79	84	a	x(5)	87	a	90	88	86	
Filles	60	60	a	x(5)	53	a	56	56	56		
Luxembourg	Garçons	73	83	87	85	88	81	87	92	84	
Filles	46	44	42	60	68	49	80	77	57		
Mexique	Garçons	78	95	a	94	a	a	82	67	81	
Filles	41	48	a	48	a	a	36	23	42		
Pays-Bas	Garçons	63	82	x(4)	86	91	82	91	91	84	
Filles	35	50	x(4)	71	74	76	80	82	64		
Nouvelle-Zélande	Garçons	x(2)	75	a	91	87	90	86	90	86	
Filles	x(2)	54	a	73	71	73	75	75	69		
Norvège	Garçons	a	73	a	85	86	88	94	92	85	
Filles	a	57	a	77	77	80	89	87	78		
Pologne	Garçons	x(2)	46	65	a	74	80	x(8)	87	67	
Filles	x(2)	32	47	a	61	69	x(8)	82	55		
Portugal	Garçons	82	88	x(5)	x(5)	85	x(5)	84	93	84	
Filles	60	77	x(5)	x(5)	80	x(5)	78	90	67		
Rép. slovaque	Garçons	5	33	x(4)	71	83	x(5)	83	91	73	
Filles	3	27	x(4)	58	70	x(5)	78	83	60		
Espagne	Garçons	69	86	a	89	83	a	88	87	81	
Filles	28	44	a	57	58	a	68	76	48		
Suède	Garçons	67	80	a	x(5)	83	x(7)	85	89	83	
Filles	51	69	a	x(5)	80	x(7)	83	88	79		
Suisse	Garçons	73	85	96	91	83	89	95	94	91	
Filles	56	62	66	73	74	81	85	82	73		
Turquie	Garçons	74	78	a	80	81	a	x(8)	83	77	
Filles	23	17	a	30	26	a	x(8)	65	26		
Royaume-Uni	Garçons	a	59	83	83	88	x(9)	88	90	82	
Filles	a	48	70	74	77	x(9)	84	86	72		
États-Unis	Garçons	67	69	x(5)	x(5)	80	x(5)	86	89	82	
Filles	39	49	x(5)	x(5)	68	x(5)	77	79	69		
Moyenne des pays	Garçons	62	73	84	84	83	85	88	89	81	
	Filles	37	49	61	63	66	73	76	78	62	
Israël	Garçons	28	63	x(5)	x(5)	73	x(7)	80	84	74	
	Filles	10	29	x(5)	x(5)	60	x(7)	70	80	60	

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays ainsi que pour

les sources nationales des données (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.1b. Ratio de chômeurs et niveau de formation (2002)

Pour la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus	
				CITE 3C court	CITE 3C long/3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau		
									(8)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Australie	Garçons	x(2)	6.8	a	2.9	4.3	x(5)	4.1	2.6	4.5	
	Filles	x(2)	3.4	a	3.6	3.2	x(5)	3.7	2.0	3.1	
Autriche	Garçons	x(2)	5.9	a	3.2	1.5	2.6	1.0	2.2	3.2	
	Filles	x(2)	2.9	a	2.5	2.7	1.5	1.0	2.4	2.5	
Belgique	Garçons	6.7	5.3	a	6.5	3.6	5.9	2.6	3.1	4.5	
	Filles	4.5	6.0	a	6.4	4.8	4.6	2.8	3.9	4.6	
Canada	Garçons	7.8	8.6	a	x(5)	5.8	5.9	5.4	4.5	5.9	
	Filles	4.5	5.7	a	x(5)	5.0	5.1	3.9	3.9	4.6	
Rép. tchèque	Garçons	a	14.8	x(4)	4.4	2.2	x(5)	x(8)	1.6	4.2	
	Filles	a	8.6	x(4)	7.2	3.9	x(5)	x(8)	1.6	5.6	
Danemark	Garçons	a	3.5	x(2)	2.9	1.4	7.2	3.5	3.2	3.1	
	Filles	a	4.6	x(2)	2.7	2.9	4.7	2.5	4.8	3.2	
Finlande	Garçons	x(2)	8.0	a	a	7.4	a	4.8	3.1	6.5	
	Filles	x(2)	8.1	a	a	7.0	a	4.8	3.1	6.2	
France	Garçons	6.0	9.8	4.4	3.8	6.0	a	5.0	4.8	5.8	
	Filles	5.4	9.4	7.0	6.7	6.0	a	3.9	4.8	6.4	
Allemagne	Garçons	17.7	12.8	a	8.1	5.4	5.2	3.9	3.6	7.4	
	Filles	7.7	6.4	a	6.5	3.7	3.9	4.7	3.8	5.9	
Grèce	Garçons	3.4	5.6	5.4	7.2	4.4	5.9	4.6	3.6	4.3	
	Filles	3.9	8.8	9.7	16.1	7.8	12.6	8.4	7.0	6.6	
Hongrie	Garçons	7.1	6.2	a	4.4	2.7	1.9	a	1.0	4.0	
	Filles	2.5	3.1	a	3.7	2.3	4.7	a	1.5	2.7	
Islande	Garçons	a	3.0	1.8	a	2.7	1.8	2.8	1.2	2.3	
	Filles	a	2.7	3.3	a	2.5	1.5	1.0	1.7	2.3	
Irlande	Garçons	5.6	4.0	a	a	2.8	1.7	2.3	1.9	3.3	
	Filles	1.7	2.5	a	a	2.0	2.3	1.4	1.1	1.9	
Italie	Garçons	4.8	5.2	3.6	3.0	4.1	6.6	x(8)	3.3	4.5	
	Filles	3.2	6.1	9.3	5.5	5.6	10.5	x(8)	5.9	5.4	
Japon	Garçons	x(2)	6.8	a	x(5)	5.1	x(9)	4.3	3.1	4.8	
	Filles	x(2)	2.6	a	x(5)	3.2	x(9)	3.1	2.7	3.0	
Corée	Garçons	2.2	2.7	a	x(5)	2.8	a	4.2	2.6	2.8	
	Filles	0.7	1.0	a	x(5)	1.1	a	1.9	1.1	1.1	
Luxembourg	Garçons	2.5	1.1	n	0.7	1.0	1.6	3.6	0.8	1.4	
	Filles	2.3	3.4	1.1	1.5	0.4	n	n	2.3	1.8	
Mexique	Garçons	2.5	1.5	a	1.7	a	a	2.1	1.1	2.2	
	Filles	1.5	0.5	a	0.5	a	a	0.2	0.1	1.2	
Pays-Bas	Garçons	2.8	2.4	x(4)	1.4	1.6	1.7	1.1	1.9	1.9	
	Filles	2.1	2.2	x(4)	1.9	2.1	2.7	1.7	2.0	2.1	
Nouvelle-Zélande	Garçons	x(2)	4.7	a	2.1	3.2	3.0	3.3	3.0	3.2	
	Filles	x(2)	3.0	a	3.9	2.1	3.9	2.7	2.4	2.9	
Norvège	Garçons	a	2.4	a	2.8	3.0	1.4	1.5	2.2	2.5	
	Filles	a	2.1	a	2.2	2.0	2.9	2.1	1.7	2.0	
Pologne	Garçons	x(2)	17.1	16.4	a	10.2	9.6	x(8)	5.1	13.5	
	Filles	x(2)	11.2	16.9	a	12.0	9.8	x(8)	6.1	12.3	
Portugal	Garçons	3.0	3.6	x(5)	x(5)	3.5	x(5)	4.5	1.8	3.1	
	Filles	3.4	5.0	x(5)	x(5)	4.0	x(5)	2.8	4.8	3.8	
Rép. slovaque	Garçons	35.8	28.8	x(4)	14.8	8.2	x(5)	6.3	3.1	12.9	
	Filles	19.8	16.0	x(4)	14.4	8.5	x(5)	5.3	3.1	11.2	
Espagne	Garçons	6.5	6.5	a	5.2	5.0	a	4.7	4.7	5.8	
	Filles	5.8	10.1	a	12.1	8.6	a	10.4	8.4	8.3	
Suède	Garçons	3.8	4.5	a	x(5)	4.5	x(7)	3.3	3.2	4.0	
	Filles	4.4	3.9	a	x(5)	3.3	x(7)	2.4	2.1	3.1	
Suisse	Garçons	2.0	4.6	n	1.7	1.5	1.7	1.0	2.3	2.0	
	Filles	4.8	2.7	1.3	2.1	2.1	2.1	0.9	2.9	2.3	
Turquie	Garçons	7.9	7.4	a	6.3	6.1	a	x(8)	5.7	7.3	
	Filles	1.3	3.1	a	5.2	5.2	a	x(8)	6.5	2.3	
Royaume-Uni	Garçons	a	6.8	4.5	3.5	3.1	x(9)	2.6	2.5	3.8	
	Filles	a	3.2	3.4	2.9	2.4	x(9)	1.5	1.8	2.7	
États-Unis	Garçons	6.9	7.9	x(5)	x(5)	5.3	x(5)	3.8	2.8	4.7	
	Filles	5.1	5.5	x(5)	x(5)	3.7	x(5)	2.5	2.1	3.3	
Moyenne des pays	Garçons	6.7	6.9	4.5	4.3	4.1	4.0	3.5	2.9	4.6	
	Filles	4.2	5.1	6.5	5.4	4.1	4.6	3.0	3.3	4.1	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Garçons	6.1	10.2	x(5)	x(5)	6.9	x(7)	6.4	5.2	7.0
	Filles	2.0	4.7	x(5)	x(5)	7.7	x(7)	5.4	5.1	5.9	

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays ainsi que pour les sources nationales des données (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.1c. Ratio de la population en inactivité et niveau de formation (2002)

Pour la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

		Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux d'ensei- gnement confondus
				CITE 3C court	CITE 3C long/3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	
									(1)	
Australie	Garçons	x(2)	21	a	10	11	x(5)	8	7	13
	Filles	x(2)	45	a	32	33	x(5)	23	17	34
Autriche	Garçons	x(2)	29	a	15	21	13	13	7	17
	Filles	x(2)	49	a	32	31	15	18	13	33
Belgique	Garçons	44	21	a	11	13	7	11	9	19
	Filles	71	49	a	34	30	27	18	15	38
Canada	Garçons	38	20	a	x(5)	12	11	8	10	13
	Filles	64	44	a	x(5)	27	24	18	17	26
Rép. tchèque	Garçons	a	30	x(4)	12	10	x(5)	x(8)	6	12
	Filles	a	49	x(4)	31	25	x(5)	x(8)	19	30
Danemark	Garçons	a	24	x(2)	12	15	14	9	5	14
	Filles	a	44	x(2)	19	26	3	12	12	22
Finlande	Garçons	x(2)	31	a	a	16	a	11	8	18
	Filles	x(2)	38	a	a	22	a	13	12	22
France	Garçons	37	13	12	11	11	a	7	9	15
	Filles	52	35	26	19	23	a	16	16	29
Allemagne	Garçons	29	23	a	16	32	11	12	8	16
	Filles	59	49	a	29	42	21	18	17	32
Grèce	Garçons	22	10	9	8	13	9	14	8	15
	Filles	60	49	40	33	47	26	19	17	46
Hongrie	Garçons	75	48	a	17	18	18	a	13	25
	Filles	89	62	a	35	32	27	a	20	42
Islande	Garçons	8	5	5	a	6	3	2	1	4
	Filles	19	16	12	a	14	13	7	4	12
Irlande	Garçons	30	10	a	a	8	7	7	7	13
	Filles	68	50	a	a	35	27	19	15	39
Italie	Garçons	43	16	16	12	14	9	x(8)	9	19
	Filles	79	55	35	32	33	16	x(8)	17	49
Japon	Garçons	x(2)	14	a	x(5)	6	x(9)	2	3	6
	Filles	x(2)	44	a	x(5)	37	x(9)	35	30	37
Corée	Garçons	19	14	a	x(5)	10	a	5	9	11
	Filles	39	39	a	x(5)	46	a	42	43	43
Luxembourg	Garçons	25	15	13	15	11	17	9	8	15
	Filles	52	53	57	38	31	51	20	21	42
Mexique	Garçons	20	4	a	4	a	a	16	32	16
	Filles	58	52	a	52	a	a	64	77	57
Pays-Bas	Garçons	34	16	x(4)	13	8	16	8	7	14
	Filles	63	47	x(4)	27	24	22	19	16	34
Nouvelle-Zélande	Garçons	x(2)	20	a	7	10	7	11	7	11
	Filles	x(2)	43	a	23	27	23	23	18	28
Norvège	Garçons	a	25	a	12	11	11	5	6	12
	Filles	a	41	a	21	21	17	9	11	20
Pologne	Garçons	x(2)	37	19	a	15	10	x(8)	8	20
	Filles	x(2)	57	36	a	27	21	x(8)	12	33
Portugal	Garçons	15	9	x(5)	x(5)	12	x(5)	11	5	13
	Filles	36	18	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	5	29
Rép. slovaque	Garçons	59	38	x(4)	14	9	x(5)	11	6	14
	Filles	77	57	x(4)	28	22	x(5)	17	14	29
Espagne	Garçons	24	8	a	6	12	a	7	9	13
	Filles	66	46	a	30	34	a	21	15	44
Suède	Garçons	29	16	a	x(5)	12	x(7)	11	8	13
	Filles	45	27	a	x(5)	17	x(7)	15	10	18
Suisse	Garçons	25	10	4	8	16	9	4	4	7
	Filles	39	36	33	25	24	17	14	15	25
Turquie	Garçons	18	15	a	13	13	a	x(8)	12	16
	Filles	75	80	a	65	69	a	x(8)	29	71
Royaume-Uni	Garçons	a	34	12	13	9	x(9)	9	7	14
	Filles	a	49	26	23	20	x(9)	14	12	25
États-Unis	Garçons	27	23	x(5)	x(5)	15	x(5)	10	8	14
	Filles	56	46	x(5)	x(5)	28	x(5)	21	19	27
Moyenne des pays	Garçons	31	20	11	11	13	11	9	8	14
	Filles	58	46	33	31	30	22	21	19	34
Israël	Garçons	66	27	x(5)	x(5)	20	x(7)	13	11	19
	Filles	88	66	x(5)	x(5)	33	x(7)	24	15	34

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays ainsi que pour les sources nationales des données (www.oecd.org/edu/eag2004)

Tableau A10.2a. Évolution du taux d'emploi par niveau de formation (1991-2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans pourvue d'un emploi, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	54	60	59	59	61	60	60
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	71	75	76	76	77	78	78
	Niveau tertiaire	81	83	84	82	83	83	83
Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	52	56	53	53	54	54	55
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	73	77	75	76	75	75	75
	Niveau tertiaire	88	88	86	87	87	86	86
Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	49	47	47	49	51	49	49
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	75	72	72	75	75	74	74
	Niveau tertiaire	85	84	84	85	85	84	84
Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	55	53	54	55	55	55	55
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	75	74	74	75	76	76	76
	Niveau tertiaire	82	81	82	82	83	82	82
Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	56	50	47	47	47	45
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	82	78	76	76	76	76
	Niveau tertiaire	m	92	89	87	87	88	87
Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	61	61	62	62	62	61
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	81	76	79	81	81	81	81
	Niveau tertiaire	89	89	87	88	88	87	87
Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	64	54	56	59	57	58	58
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	78	70	73	74	75	75	74
	Niveau tertiaire	88	81	83	85	84	85	85
France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	58	57	56	56	57	58	58
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	78	76	75	75	76	77	77
	Niveau tertiaire	85	82	82	82	83	84	83
Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	51	49	48	49	51	52	51
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	74	71	69	70	70	71	70
	Niveau tertiaire	86	84	83	83	84	83	84
Grèce	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	56	56	55	55	55	56
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	62	65	65	65	65	66
	Niveau tertiaire	m	79	80	81	81	80	81
Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	36	36	36	37	37
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	71	72	72	72	72
	Niveau tertiaire	m	m	81	82	82	83	82
Islande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	85	86	87	87	86
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	89	91	89	89	89
	Niveau tertiaire	m	m	95	95	95	95	95
Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	49	53	54	56	57	57
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	63	67	72	75	77	77	77
	Niveau tertiaire	81	83	85	87	88	87	87
Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	54	49	47	48	48	49	50
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	74	70	70	70	71	72	72
	Niveau tertiaire	87	81	81	81	81	82	82
Japon	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	69	68	67	68	67
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	76	74	74	74	74
	Niveau tertiaire	m	m	80	80	79	80	80
Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	70	71	66	67	68	68	68
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	70	71	66	66	69	69	70
	Niveau tertiaire	80	80	76	75	75	76	76

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.2a. (suite) Évolution du taux d'emploi par niveau de formation (1991-2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans pourvue d'un emploi, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg							
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	55	58	58	59
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	m	73	73	74	74
	Niveau tertiaire	m	m	m	85	84	86	85
Mexique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	59	62	62	62	61	60
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	68	72	71	70	70	71
	Niveau tertiaire	m	49	53	55	54	53	53
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	50	52	55	57	58	59	59
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	73	74	77	78	79	80	80
	Niveau tertiaire	85	83	85	87	86	86	87
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	57	58	59	60	61	62	64
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	73	80	79	80	80	81	81
	Niveau tertiaire	80	82	80	81	81	82	82
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	61	68	67	65	63	64
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	80	80	84	83	83	83	81
	Niveau tertiaire	90	89	90	90	90	90	89
Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	50	49	47	43	41	38
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	70	71	70	67	65	62
	Niveau tertiaire	m	85	87	87	85	84	84
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	67	72	72	73	73	73
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	84	77	80	82	83	83	82
	Niveau tertiaire	92	89	89	90	91	91	88
Rép. slovaque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	39	37	33	31	30	28
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	75	75	72	71	70	70
	Niveau tertiaire	m	88	89	87	86	87	87
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	49	46	49	51	54	55	56
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	72	65	67	70	72	72	72
	Niveau tertiaire	79	75	76	78	80	81	81
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	83	78	66	66	68	69	68
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	91	84	79	80	82	82	82
	Niveau tertiaire	94	89	85	86	87	87	86
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	67	69	69	66	69	70
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	80	80	81	81	82	81	81
	Niveau tertiaire	92	90	90	91	91	92	91
Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	64	57	57	53	51	50
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	67	63	66	64	62	63	62
	Niveau tertiaire	87	74	81	79	78	78	76
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	61	55	53	53	54	54	53
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	78	77	79	79	79	79	79
	Niveau tertiaire	86	86	87	88	88	88	88
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	52	54	58	58	58	58	57
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	74	75	76	76	77	76	74
	Niveau tertiaire	85	86	85	85	85	84	83
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Inférieur au deuxième cycle du secondaire</i>	<i>59</i>	<i>56</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>
	<i>2^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire</i>	<i>76</i>	<i>74</i>	<i>75</i>	<i>75</i>	<i>75</i>	<i>75</i>	<i>75</i>
	<i>Niveau tertiaire</i>	<i>86</i>	<i>83</i>	<i>83</i>	<i>84</i>	<i>84</i>	<i>84</i>	<i>83</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.2b. Évolution du ratio de chômeurs par niveau de formation (1991-2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans au chômage, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	5.5	5.7	5.9	5.4	4.9	4.9	4.8	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.2	5.0	4.7	4.1	3.6	3.8	3.5	
		Niveau tertiaire	3.3	3.5	2.9	2.9	3.1	2.6	2.8	
		Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	2.6	3.4	3.9	3.5	3.6	3.7	4.0
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	2.4	2.3	2.8	2.5	2.3	2.3	2.7
			Niveau tertiaire	1.3	1.8	1.8	1.7	1.4	1.3	1.6
		Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	6.5	7.3	7.2	6.7	5.5	4.5	5.6
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	3.3	5.8	5.8	5.3	4.2	4.3	4.7
			Niveau tertiaire	1.7	3.1	2.8	2.7	2.4	2.4	3.0
		Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	8.8	8.0	7.2	6.6	6.2	6.4	6.9
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	7.2	6.7	6.0	5.4	4.7	5.0	5.5
			Niveau tertiaire	5.5	5.3	4.1	3.9	3.5	4.1	4.4
		Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	4.7	8.4	10.9	11.2	11.1	10.5
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	1.8	3.7	5.3	5.4	5.0	4.5
			Niveau tertiaire	m	0.7	1.7	2.4	2.2	1.8	1.6
		Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	10.2	10.5	4.6	4.6	4.2	3.3	4.0
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	8.1	8.4	3.8	3.4	3.3	2.7	2.8
			Niveau tertiaire	4.6	4.2	3.0	2.8	2.4	2.9	3.2
		Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	6.1	14.9	9.0	8.8	7.9	7.5	8.0
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	6.1	14.0	8.7	7.8	7.3	7.0	7.2
			Niveau tertiaire	3.1	8.1	5.1	4.2	4.2	3.9	4.0
		France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	6.8	9.0	9.8	10.2	9.2	7.8	7.7
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.5	7.5	7.9	7.6	6.5	5.7	5.6
			Niveau tertiaire	3.3	5.7	5.7	5.4	4.4	4.2	4.6
		Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	4.1	7.6	9.2	9.2	8.1	8.1	9.2
			2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	3.6	6.1	7.9	6.8	6.2	6.3	6.9
			Niveau tertiaire	2.9	4.3	4.8	4.4	3.6	3.7	3.9
	Grèce	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	3.8	4.5	5.1	4.8	4.5	4.4	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	6.2	7.6	7.9	7.9	7.1	7.0	
		Niveau tertiaire	m	7.0	5.3	6.6	6.3	5.6	5.5	
	Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	4.6	4.5	4.0	4.1	4.3	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	4.7	4.5	4.1	3.4	3.3	
		Niveau tertiaire	m	m	1.4	1.1	1.1	1.0	1.3	
	Islande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	3.0	2.0	2.2	2.1	2.7	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	1.2	0.9	1.4	1.6	2.4	
		Niveau tertiaire	m	m	0.8	0.6	0.8	0.9	1.5	
	Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	11.7	9.5	7.0	5.5	4.2	3.4	3.6	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.0	5.5	3.4	2.8	1.9	1.9	2.2	
		Niveau tertiaire	3.5	3.6	2.6	1.5	1.4	1.2	1.6	
	Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	3.3	4.9	5.7	5.6	5.3	4.9	4.9	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.7	6.1	6.3	6.1	5.6	5.2	5.0	
		Niveau tertiaire	4.6	6.4	6.0	6.0	5.1	4.6	4.6	
	Japon	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	3.1	4.0	4.3	4.3	4.7	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	2.6	3.4	3.6	3.7	4.1	
		Niveau tertiaire	m	m	2.2	2.7	2.9	2.6	3.2	
	Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	0.7	0.7	4.2	3.8	2.4	2.1	1.5	
		2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	1.4	1.2	4.8	4.5	2.7	2.4	2.0	
		Niveau tertiaire	2.2	1.6	3.9	3.7	2.7	2.6	2.4	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.2b. (suite) Évolution du ratio de chômeurs par niveau de formation (1991-2002)

Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans au chômage, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg							
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	2.1	1.9	1.1	2.4
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	m	0.8	1.2	0.8	0.9
	Niveau tertiaire	m	m	m	0.9	0.8	1.1	1.5
Mexique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	4.2	2.3	1.6	1.7	1.6	1.8
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	2.7	1.1	0.9	1.0	1.0	1.1
	Niveau tertiaire	m	1.8	0.5	0.6	0.8	0.6	0.9
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	4.7	4.4	0.5	2.9	2.3	1.8	2.3
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	3.5	3.7	1.3	1.9	1.8	1.3	1.8
	Niveau tertiaire	1.3	3.5	n	1.5	1.7	1.1	1.9
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	8.1	5.3	6.9	5.8	5.1	4.5	3.8
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.7	2.7	3.9	3.8	2.9	2.7	2.8
	Niveau tertiaire	4.0	2.7	3.7	3.4	3.0	2.7	2.8
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	4.5	4.2	2.0	1.7	1.5	2.2	2.2
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	3.7	3.4	2.0	2.2	2.2	2.3	2.5
	Niveau tertiaire	1.8	2.2	1.4	1.2	1.7	1.5	1.9
Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	8.1	7.9	9.2	11.1	12.1	13.9
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	8.8	7.1	8.3	10.7	12.3	13.8
	Niveau tertiaire	m	2.5	2.2	2.8	3.8	4.5	5.7
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	3.5	4.5	3.3	3.0	2.7	2.7	3.4
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	4.0	5.3	4.3	3.8	3.0	2.8	3.7
	Niveau tertiaire	1.7	3.0	2.6	2.8	2.5	2.6	3.6
Rép. slovaque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	12.2	12.0	14.4	17.6	19.2	20.7
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	8.0	7.3	9.7	11.8	12.2	11.7
	Niveau tertiaire	m	2.4	3.0	3.6	4.1	3.8	3.2
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	7.9	12.0	10.2	8.8	8.5	6.3	7.0
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	10.1	14.8	12.1	10.3	8.9	6.6	7.5
	Niveau tertiaire	8.1	12.7	11.5	9.6	8.3	6.0	6.8
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	2.2	8.7	7.7	6.6	5.9	4.3	4.2
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	2.1	7.9	6.7	5.5	4.6	4.0	3.9
	Niveau tertiaire	1.1	4.2	3.9	3.4	2.7	2.4	2.7
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	0.9	4.1	4.1	3.6	3.5	2.6	3.5
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	1.2	2.3	2.4	1.9	1.7	1.7	1.9
	Niveau tertiaire	1.2	1.8	2.6	1.6	1.2	1.2	2.0
Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	3.6	3.2	2.7	3.2	2.6	3.8	4.8
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.2	4.7	4.6	5.6	3.6	4.9	5.8
	Niveau tertiaire	2.8	2.5	4.0	4.1	3.0	3.7	6.0
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	7.1	8.1	6.2	5.8	5.2	4.5	4.9
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.5	6.2	4.1	4.1	3.8	3.2	3.4
	Niveau tertiaire	3.0	3.4	2.3	2.4	1.9	1.8	2.2
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	7.3	6.0	5.4	4.8	4.9	5.1	6.5
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	5.2	4.0	3.5	3.0	2.9	3.0	4.5
	Niveau tertiaire	2.6	2.4	1.8	1.8	1.5	1.8	2.6
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Inférieur au deuxième cycle du secondaire</i>	5.5	6.7	5.8	5.7	5.4	5.1	5.6
	<i>2^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire</i>	4.7	5.8	4.9	4.7	4.4	4.2	4.5
	<i>Niveau tertiaire</i>	3.0	3.9	3.2	3.1	2.8	2.7	3.1

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.2c. Évolution du ratio de la population en inactivité par niveau de formation (1991-2002)

Pourcentage de la population inactive âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	40	34	35	36	34	35	35
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	24	20	19	20	20	18	19
	Niveau tertiaire	16	13	13	15	14	14	14
Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	41	43	43	43	43	41
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	24	21	22	22	23	23	22
	Niveau tertiaire	10	10	12	11	12	12	12
Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	45	45	45	44	44	46	46
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	21	22	22	20	21	22	21
	Niveau tertiaire	13	13	13	12	12	13	13
Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	36	39	39	39	39	39	38
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	18	19	19	19	19	19	19
	Niveau tertiaire	12	13	14	14	14	14	14
Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	40	42	42	42	42	44
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	16	18	18	19	19	19
	Niveau tertiaire	m	7	10	10	11	10	11
Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	28	28	35	34	33	35	35
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	11	15	17	16	16	17	16
	Niveau tertiaire	6	7	10	9	9	10	10
Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	30	31	35	33	35	34	34
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	16	16	18	18	18	18	18
	Niveau tertiaire	9	11	12	11	11	11	11
France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	36	34	34	33	34	34	34
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	16	17	17	17	18	18	18
	Niveau tertiaire	12	12	13	13	12	12	12
Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	45	43	43	42	41	40	40
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	23	23	23	23	23	23	23
	Niveau tertiaire	11	12	12	13	13	13	13
Grèce	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	40	40	40	40	40	40
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	32	27	27	27	28	27
	Niveau tertiaire	m	14	14	13	13	15	14
Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	59	60	60	59	59
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	24	23	24	25	25
	Niveau tertiaire	m	m	18	17	17	16	17
Islande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	12	12	11	11	12
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	10	8	9	9	8
	Niveau tertiaire	m	m	4	4	4	4	3
Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	42	42	40	40	40	40	39
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	32	28	25	22	21	21	21
	Niveau tertiaire	16	13	12	11	11	12	12
Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	43	46	47	47	47	46	45
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	21	24	24	24	23	23	23
	Niveau tertiaire	9	13	13	13	13	14	13
Japon	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	28	28	29	28	29
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	22	22	23	22	22
	Niveau tertiaire	m	m	18	18	18	17	17
Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	29	28	30	29	30	30	30
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	28	28	29	29	29	28	27
	Niveau tertiaire	18	19	20	22	22	22	22

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A10.2c. (suite) Évolution du ratio de la population en inactivité par niveau de formation (1991-2002)

Pourcentage de la population inactive âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg							
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	43	40	41	38
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	m	m	26	26	25	26
	Niveau tertiaire	m	m	m	14	15	13	13
Mexique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	37	36	37	37	38	38
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	29	27	29	29	29	28
	Niveau tertiaire	m	49	47	45	46	47	46
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	45	43	44	40	40	39	39
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	23	22	22	20	19	19	19
	Niveau tertiaire	14	14	15	11	12	13	11
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	35	36	35	35	34	33	33
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	22	17	17	16	17	17	16
	Niveau tertiaire	16	16	16	16	16	16	16
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	33	35	30	31	33	35	34
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	17	16	14	15	15	15	16
	Niveau tertiaire	8	9	8	9	8	9	9
Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	42	43	44	46	46	48
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	21	22	22	23	23	24
	Niveau tertiaire	m	13	11	11	12	11	10
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	35	28	25	25	25	24	24
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	12	18	16	14	14	15	14
	Niveau tertiaire	6	8	8	7	7	7	8
Rép. slovaque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	49	51	52	52	50	51
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	m	17	18	18	18	18	18
	Niveau tertiaire	m	9	8	9	10	9	10
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	43	42	40	40	38	39	37
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	17	20	21	20	19	22	21
	Niveau tertiaire	13	13	12	13	12	13	12
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	15	14	26	27	26	27	28
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	7	9	14	15	14	14	14
	Niveau tertiaire	5	7	11	11	11	11	11
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	21	29	27	27	31	28	27
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	19	18	16	17	16	17	17
	Niveau tertiaire	7	8	7	7	8	7	7
Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	36	33	40	40	45	45	45
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	28	32	29	31	35	33	33
	Niveau tertiaire	10	23	15	17	18	18	18
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	32	37	41	42	41	42	42
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	16	17	17	17	17	17	17
	Niveau tertiaire	11	10	10	10	10	10	10
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	41	40	37	37	37	36	37
	2 ^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire	21	21	21	21	20	21	22
	Niveau tertiaire	12	12	13	14	13	14	14
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Inférieur au deuxième cycle du secondaire</i>	<i>36</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>37</i>
	<i>2^e cycle du secondaire et post secondaire non tertiaire</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>20</i>
	<i>Niveau tertiaire</i>	<i>11</i>	<i>13</i>	<i>13</i>	<i>13</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>13</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

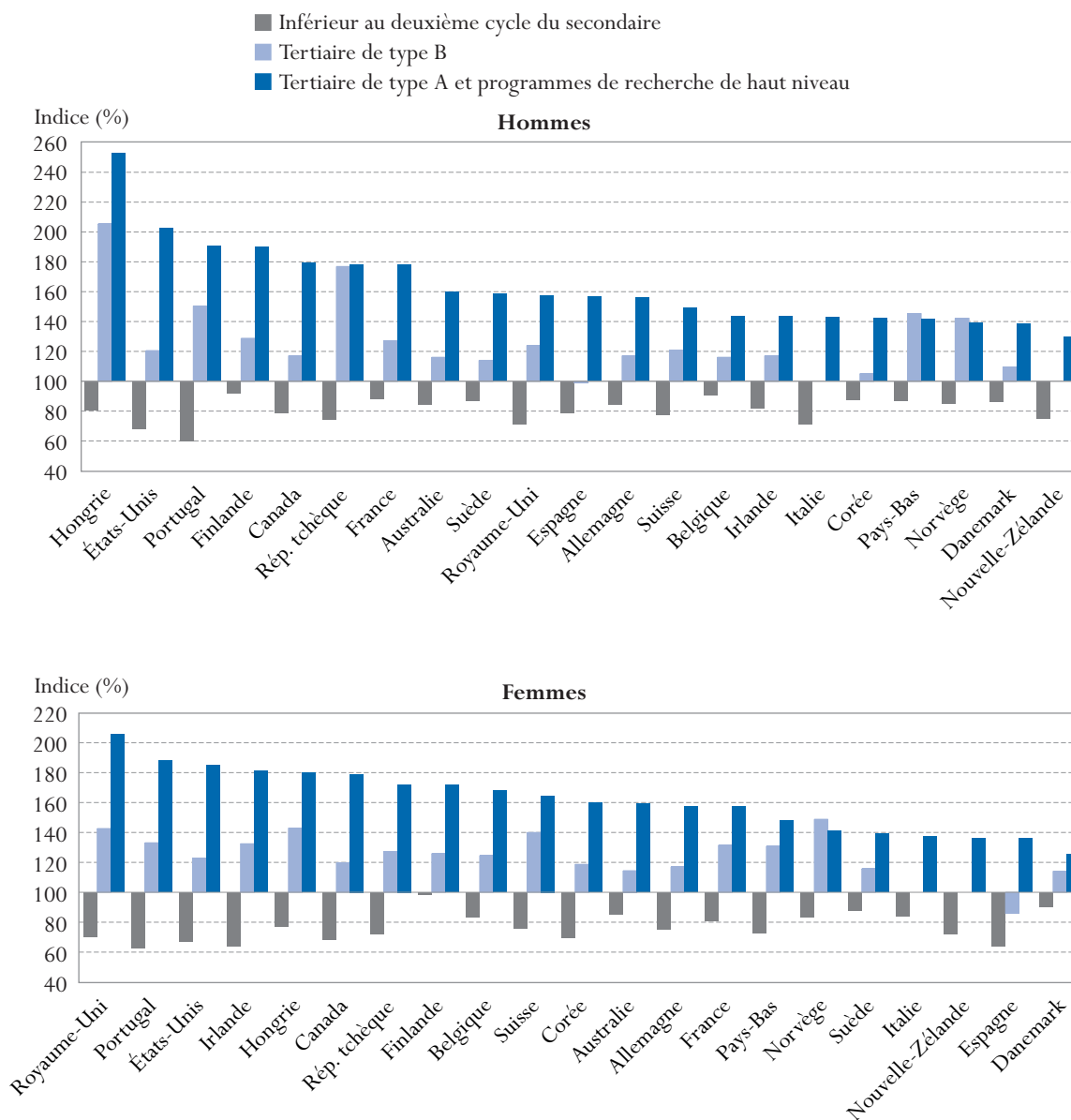
INDICATEUR A11 : LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION – NIVEAU DE FORMATION ET REVENUS

A11

- Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus. Dans de nombreux pays, au-delà du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés du niveau tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre le deuxième et le premier cycle du secondaire ou un niveau inférieur.
- Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent en général entre 60 et 90 % de ceux des titulaires de diplômes du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire.
- À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes.

Graphique A11.1. Revenus relatifs des activités professionnelles (2002)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire = 100)



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs de la population ayant atteint le niveau tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau A11.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

A11

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs ayant différents niveaux de formation...

...ainsi que le rendement de l'investissement éducatif.

Les écarts de revenus donnent la mesure des encouragements financiers actuels qui incitent les individus d'un pays donné à investir dans la poursuite de leurs études.

Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus, quel que soit le système socio-économique ou le niveau de développement économique.

Contexte

Les écarts de salaire et, en particulier, les revenus revus à la hausse en fonction des compléments de formation, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Ce capital comprend notamment le volume de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Plus les revenus résultant de l'accroissement du capital humain sont élevés, plus le rendement de cet investissement et l'avantage que procure de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité sont élevés.

Parallèlement, l'éducation implique des coûts dont il faut tenir compte lors de l'évaluation du rendement de l'investissement dans les études. Cet indicateur étudie ce rendement et les divers coûts et bénéfices qui l'influencent.

Observations et explications

Niveau de formation et revenus

Les écarts de revenus selon le niveau d'enseignement donnent la mesure des encouragements financiers actuels qui incitent les individus d'un pays donné à investir dans la poursuite de leurs études. Les écarts de revenus d'un niveau de formation à l'autre peuvent aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles empêchant l'accès à ces programmes. Pour avoir une idée de l'avantage économique procuré par un diplôme d'études tertiaires, il suffit de comparer les revenus annuels moyens des diplômés du niveau tertiaire avec ceux des diplômés du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Les variations de ces revenus relatifs (avant impôts) selon les pays sont imputables à divers facteurs, notamment aux qualifications exigées des travailleurs sur le marché du travail, à la législation sur le salaire minimum, à la puissance des syndicats, au champ couvert par les conventions collectives, à l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, à l'étendue de l'expérience professionnelle des travailleurs, quel que soit leur niveau de formation, à la répartition de l'emploi dans les différentes professions et à l'incidence relative du travail saisonnier et à temps partiel chez les travailleurs de différents niveaux de formation.

Le graphique A11.1 met en évidence une forte corrélation positive entre le niveau de formation et les revenus. Dans tous les pays, les diplômés du niveau tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés sortant de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre les diplômés du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire ou d'un niveau inférieur, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire (et, à quelques exceptions près, du post-secondaire non tertiaire)

constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial que procure une formation de niveau tertiaire (par rapport au niveau secondaire) aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de 30 % en Nouvelle-Zélande à 152 % en Hongrie (Tableau A11.1a).

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent à plusieurs égards d'un pays à l'autre. Ces résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Dans le cas des pays pour lesquels des données sur les revenus annuels sont disponibles, les différences dues à l'incidence du travail saisonnier parmi les personnes n'ayant pas le même niveau de formation peuvent avoir un impact sur les revenus relatifs, alors que ce n'est pas le cas pour les pays qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels (voir la section « Définitions et méthodologie » ci-après).

Niveau de formation et disparité des revenus selon le sexe

Par rapport au deuxième cycle du secondaire, l'avantage salarial procuré par les études tertiaires tend à être plus important pour les femmes que pour les hommes en Belgique, en Corée, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. La situation inverse prévaut dans les autres pays, à l'exception de l'Allemagne, où par rapport au deuxième cycle du secondaire, l'avantage salarial lié au niveau de formation tertiaire est le même pour les hommes que pour les femmes (voir le tableau A11.1a).

Alors que les hommes et les femmes ayant un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire, du niveau post-secondaire non tertiaire ou du niveau tertiaire ont un avantage salarial substantiel par rapport à ceux du même sexe qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles (voir le graphique A11.2 et le tableau A11.1b).

Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes sont inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans. Ils représentent entre 50 % des revenus des hommes en Suisse et 79 % de ceux-ci en Espagne (voir le graphique A11.2 et le tableau A11.1b).

Les écarts de revenus entre hommes et femmes s'expliquent en partie par des différences dans leurs choix respectifs de carrière et de profession, par la différence entre leur temps d'activité et par la fréquence relativement élevée du travail à temps partiel chez les femmes (dans le tableau A11.1b, le travail à temps partiel est exclu des chiffres des États-Unis, de la Hongrie et du Portugal).

Taux de rendement interne privé de l'investissement dans l'éducation

Les incitations globales à investir dans le capital humain reflètent les avantages sur le marché du travail et les modalités de financement de l'éducation. Elles peuvent être résumées par des estimations du taux de rendement interne privé. Le taux de rendement correspond à une mesure du bénéfice que rapportent à long terme les coûts de l'investissement initial dans l'éducation.

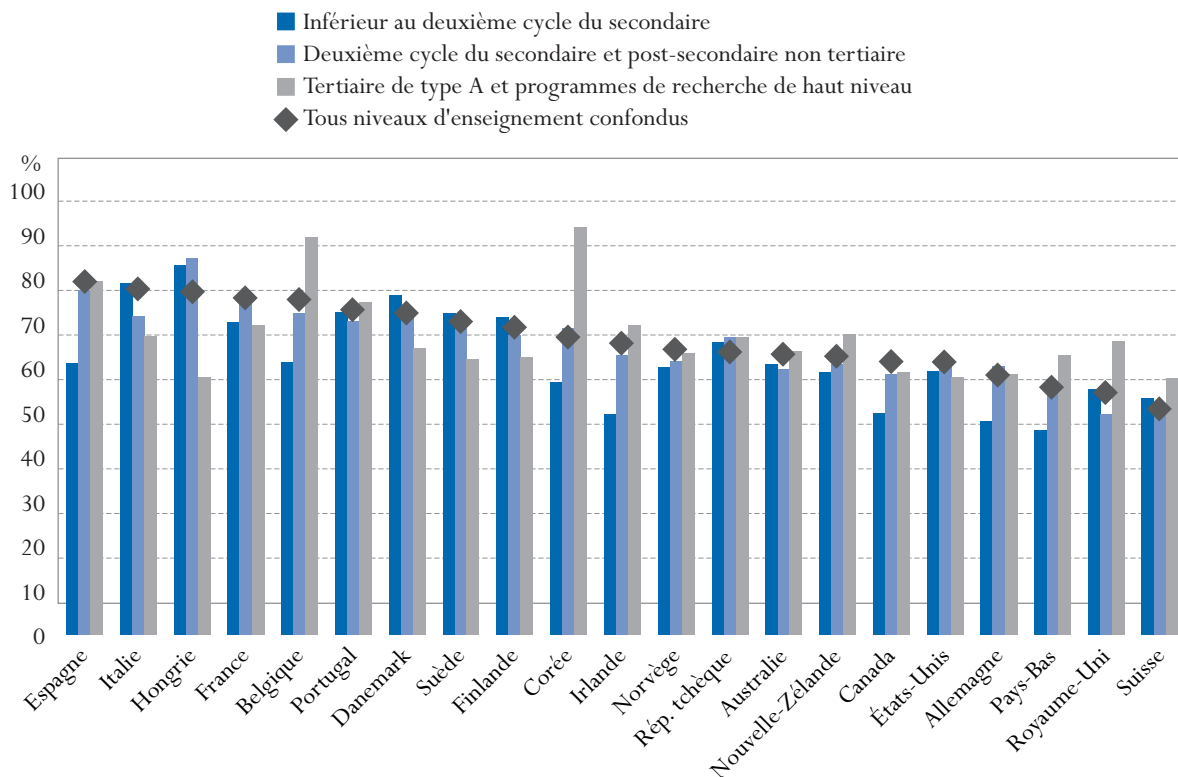
À niveau de formation égal, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes restent sensibles...

...et s'expliquent en partie par les choix de carrière, la différence de temps d'activité et la fréquence du travail à temps partiel chez les femmes.

Les incitations à investir dans le capital humain peuvent être résumées par des estimations de taux de rendement interne privé.

Graphique A11.2. Écarts de revenus entre les femmes et les hommes (2002)

Revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes de la population âgée de 30 à 44 ans, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau A11.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Ces taux de rendement sont exprimés en pourcentage et sont semblables aux taux d'intérêt, exprimés en pourcentage, sur un compte d'épargne [voir l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) pour la description de la méthodologie appliquée].

Cet indicateur évalue les incitations qui encouragent les adultes en âge de travailler à investir dans l'éducation en fonction de divers scénarios.

Le taux de rendement de l'investissement dans l'éducation est souvent estimé sur la durée de vie des individus qui ont atteint différents niveaux de formation pendant leur adolescence et le début de leur vie d'adulte. Contrairement à cette approche, cet indicateur porte sur l'investissement consenti dans l'éducation par des adultes en âge de travailler. Les estimations du taux de rendement privé indiquées dans les tableaux A11.4 et A11.5 s'appliquent à un individu fictif de 40 ans qui reprend des études dans le cadre institutionnel pour obtenir le niveau de formation immédiatement supérieur à celui qu'il possède. Ces estimations sont pertinentes pour l'action publique actuelle, sachant que de nombreux pays de l'OCDE sont soucieux d'encourager l'apprentissage tout au long de la vie.

Les estimations portent sur les transitions à partir de deux niveaux de formation différents. Les premières, qui sont présentées dans le tableau A11.4, indiquent

le taux de rendement privé d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0 / 1 / 2) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 3 / 4). Les secondes estimations, qui figurent dans le tableau A11.5, concernent un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (CITE 3 / 4) qui a investi dans des études pour décrocher un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau (CITE 5 (A, B) / 6). Les estimations ont été calculées en fonction des scénarios suivants.

- L'individu suit des cours à temps plein.
- L'élève ne travaille pas et n'a donc pas de revenu pendant ses études. Le taux de rendement est calculé dans deux cas différents. Dans le premier cas, l'individu supporte les coûts directs de ses frais de scolarité (indiqués par les autorités nationales de l'éducation) ainsi que de son manque à gagner, déduction faite des impôts (seuls les prélèvements fiscaux du gouvernement central sont pris en considération), corrigés par la probabilité d'obtenir un emploi. Dans le deuxième cas, l'individu n'a pas de frais directs de scolarité, mais supporte le coût de son manque à gagner.
- L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation suivant lorsqu'il était jeune, avant d'entrer dans la vie active.

Les résultats sont présentés séparément pour les hommes et les femmes. Dans tous les scénarios ci-dessus, l'avantage que procure l'investissement dans l'éducation correspond à l'accroissement des revenus après impôts (calculés sur la base des différences moyennes entre les revenus après impôts des individus ayant les deux niveaux de formation considérés), corrigé par la probabilité supérieure d'obtenir un emploi. Les hypothèses concernent un individu fictif de 40 ans qui retourne à la vie active après avoir décroché le diplôme immédiatement supérieur à celui qu'il possédait et partent du principe que cet individu bénéficie sur-le-champ de revenus du travail supérieurs de 10 % à ceux associés à son niveau de formation antérieur. Le salaire de l'individu converge de manière linéaire vers le salaire moyen des individus qui possèdent le même niveau de formation que celui qu'il vient d'acquérir. Après une période de convergence de trois ans, son salaire atteint le salaire moyen de référence (voir plus loin dans ce chapitre la section « Définitions et méthodologie » et la section « L'interprétation des taux de rendement interne » pour une discussion de ces hypothèses et pour comprendre comment le changement de la période de convergence affecte les résultats).

Les taux de rendement calculés sont probablement surestimés, car les transferts sociaux (les allocations de chômage, par exemple) ne sont pas pris en considération. Toutefois, l'exclusion d'autres sources de revenu que le salaire (allocations de retraite privée, revenus de biens immobiliers ou d'autres actifs, etc.) donne lieu à une sous-estimation des taux de rendement, en particulier chez les personnes plus instruites. Les estimations du taux de rendement présentées ici

Le taux de rendement est élevé pour les individus qui ont terminé leurs études lorsqu'ils étaient jeunes et qui ont bénéficié de l'avantage pécuniaire associé à leur niveau de formation pendant toute leur vie.

Éliminer les frais de scolarité tend à avoir un impact modeste sur les incitations à investir dans l'éducation, mais a un effet plus sensible dans l'enseignement tertiaire.

ne prennent pas en considération d'autres avantages non financiers de l'éducation (le plaisir d'apprendre, l'amélioration du statut social et de la santé, etc.).

Il ressort des tableaux A11.4 et A11.5 que les taux de rendement des deux sexes sont élevés lorsque les individus acquièrent le niveau de formation supérieur avant d'entrer dans la vie active. Les taux sont particulièrement importants pour le diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A11.4). Ils atteignent jusqu'à 98 % pour les femmes aux États-Unis. Ces taux élevés s'expliquent par les gains salariaux significatifs qui sont liés à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et mettent en évidence les piètres perspectives financières de ceux qui ne sont pas titulaires de ce diplôme. Dans tous les pays (sauf en Espagne, pour les hommes), les taux de rendement privé des individus qui suivent des études tertiaires directement après le deuxième cycle du secondaire sont supérieurs à ceux des individus qui entament des études à plein temps à l'âge de 40 ans (voir le tableau A11.5). En règle générale, les taux de rendement privé sont plus élevés lorsque le niveau de formation suivant, quel qu'il soit, est atteint à un plus jeune âge parce que les individus ont devant eux une plus longue période d'activité professionnelle rémunérée en fonction de ce niveau de formation et que leur manque à gagner pendant leur adolescence et le début de leur vie d'adulte est moins important.

En toute logique, les taux de rendement des tableaux A11.4 et A11.5 augmentent si les frais directs de scolarité sont supprimés. Dans l'ensemble toutefois, l'exclusion de ces frais ne représente qu'une incitation supplémentaire mineure, qui vaut en moyenne 0.6 point de pourcentage pour le diplôme de fin d'études secondaire et 1.8 points de pourcentage pour un diplôme de niveau tertiaire (1.3 point de pourcentage si la moyenne est calculée abstraction faite des chiffres très élevés des États-Unis). En règle générale, l'augmentation du taux de rendement qui résulte de la suppression des frais de scolarité est sensiblement supérieure dans l'enseignement tertiaire, où les frais de scolarité à charge des individus sont plus élevés. Toutefois, l'élimination des frais de scolarité a un impact relativement faible sur le taux de rendement dans des pays comme le Danemark ou la Finlande, où les frais de scolarité à charge des individus sont peu élevés (en effet, il n'y a pas au Danemark de frais de scolarité pour l'enseignement tertiaire initial alors qu'il existe des frais pour les adultes qui suivent une formation non-régulière). À l'inverse, elle donne lieu à une augmentation significative du taux de rendement dans des pays tels que l'Australie, l'Espagne, les États-Unis, la Hongrie et le Royaume-Uni.

L'analyse des taux de rendement du diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A11.4) permet d'identifier quatre groupes de pays.

- L'Espagne, les États-Unis et la Hongrie forment un groupe à part, dans la mesure où l'obtention du diplôme de fin d'études secondaire y procure un grand avantage (entre 9.9 et 17.5 %).
- Le second groupe est celui constitué par le Royaume-Uni et la Suisse, deux pays où le taux de rendement est élevé, mais inférieur à celui du premier groupe.

- Le Danemark se distingue de tous les autres pays par un taux de rendement très faible, mais positif.
- Enfin, le quatrième groupe comprend l'Australie, la Finlande et la Suède, où les taux de rendement sont négatifs. En Australie et en Finlande, les taux de rendement négatifs s'expliquent en grande partie par l'effet de la fiscalité : les revenus après impôts des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires sont inférieurs aux revenus après impôts des titulaires d'un diplôme inférieur à ce niveau (même si ce n'est pas le cas dans toutes les classes d'âge). La fiscalité a un impact similaire en Suède.

L'analyse des taux de rendement d'un diplôme de niveau tertiaire permet également d'identifier quelques groupes de pays (voir le tableau A11.5).

- La Hongrie constitue un groupe en soi, car ses taux de rendement sont excessivement élevés.
- L'Espagne et la Finlande se distinguent des autres pays par des taux compris entre 8.1 et 12.1 %.
- Les États-Unis et le Royaume-Uni ont également des taux de rendement élevés, quoique légèrement inférieurs à ceux des deux pays précédents.
- Les autres pays affichent des taux de rendement modérés, positifs dans la plupart des cas.

L'écart entre les taux de rendement masculins et féminins du diplôme de fin d'études secondaires varie peu dans la plupart des pays. Le taux de rendement des femmes est toutefois sensiblement plus élevé que celui des hommes en Espagne, en Hongrie et en Suisse. Dans ces trois pays, les taux de rendement des femmes sont systématiquement supérieurs à ceux des hommes quel que soit le scénario envisagé, l'écart étant en moyenne de 3.8 points de pourcentage. Cette différence s'explique largement par le moindre manque à gagner pour les femmes. Il est intéressant de noter par ailleurs que le taux de rendement d'un diplôme de niveau tertiaire est moins élevé pour les femmes que pour les hommes dans tous les pays, sauf au Royaume-Uni et en Suisse.

Taux de rendement social interne de l'investissement dans l'éducation

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social. Le taux de rendement social prend en compte les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation, lesquels peuvent différer sensiblement des coûts et avantages privés. Le coût social inclut le coût que représente le manque de productivité pendant les périodes d'études et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages indirects possibles qui ont un impact économique, tels que la baisse de la criminalité, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne.

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social interne...

Si l'on dispose pour la plupart des pays de l'OCDE de données sur les coûts sociaux, les informations sont plus rares concernant l'éventail complet des bénéfices sociaux. Étant donné que les gains de productivité se reflètent dans les écarts de coûts de main-d'œuvre, on peut utiliser ces derniers pour mesurer les avantages économiques que la société retire de l'éducation. Néanmoins, en raison de l'existence possible d'externalités associées à l'éducation, les écarts de gains salariaux observés ne correspondent peut-être pas parfaitement aux gains d'efficacité pour l'ensemble de l'économie. Par ailleurs, il ressort de certaines études qu'une (petite) partie de l'avantage salarial dont bénéficient les individus les plus instruits tient davantage aux diplômes obtenus, gage pour l'employeur d'aptitudes fondamentales, qu'à une différence de productivité due à l'investissement en capital humain. Et même si les avantages indirects de l'éducation paraissent importants, il est souvent difficile de les traduire en valeur monétaire pour les inclure dans les calculs du taux du rendement.

Les tableaux A11.6 et A11.7 présentent des estimations du taux de rendement interne social selon trois scénarios.

- L'individu atteint le niveau de formation immédiatement supérieur avant d'entrer dans la vie active.
- L'individu entame à l'âge de 40 ans des études à temps plein en vue d'obtenir le niveau de formation immédiatement supérieur.
- L'individu suit des études à temps partiel tout en continuant à travailler. La durée de ces études est supposée être deux fois plus longue que celle des études suivies à temps plein.

...mais ils ne peuvent être évalués qu'au sens strict, sans tenir compte des avantages non économiques.

Étant donné la difficulté de construire des taux globaux de rendement social, ces chiffres sont des estimations de taux au sens strict, qui ne tiennent pas compte des éventuels effets d'externalité. Dans la mesure où l'investissement en capital humain de l'étudiant moyen se traduit par d'importantes externalités positives, ces estimations sont biaisées à la baisse. Arithmétiquement parlant, les coûts et avantages sociaux correspondent simplement au total des coûts et avantages privés (individuels) et publics. Le taux de rendement social reste donc inchangé que l'individu supporte ou non ses frais de scolarité. Ceci résulte du fait que les coûts qui ne sont pas supportés par l'individu deviennent des coûts publics. Les tableaux A11.6 et A11.7 n'indiquent pas de taux de rendement distincts selon que l'individu supporte ou non ses frais de scolarité puisque ces taux de rendement social (mais pas les taux de rendement publics) sont identiques dans les deux cas.

Les estimations du tableau A11.6 montrent que le taux de rendement interne social est particulièrement élevé pour le diplôme de fin d'études secondaires en Espagne, aux États-Unis et en Hongrie et qu'il est le plus faible, et même significativement négatif, en Finlande. Au niveau tertiaire (voir le tableau A11.7), le taux de rendement interne social est particulièrement élevé en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie et au Royaume-Uni. C'est au Danemark qu'il est le plus faible.

Pour le niveau du deuxième cycle du secondaire comme pour le niveau de formation tertiaire, le taux de rendement interne social au sens strict est plus faible que le taux de rendement interne privé dans la majorité des pays. Cette conclusion reflète principalement le fait que le coût social de l'éducation est habituellement beaucoup plus élevé que le coût privé. Les principales exceptions sont la Suède, pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et l'Australie et le Royaume-Uni pour le niveau tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, les différences (taux privés supérieurs aux taux sociaux) sont particulièrement marquées au Danemark, en Finlande, en Hongrie et en Suisse (entre 2.0 et 5.4 points de pourcentage). Pour le deuxième cycle du secondaire, les différences (taux privés supérieurs aux taux sociaux) sont particulièrement prononcées au Danemark et en Suisse.

Le taux de rendement social interne est généralement inférieur au taux de rendement privé en raison du coût social significatif de l'éducation.

Les taux de rendement du diplôme de fin d'études secondaire sont systématiquement plus élevés lorsque l'individu suit des études à temps partiel tout en continuant à travailler que lorsqu'il entame des études à temps plein à l'âge de 40 ans. La situation est plus variable pour l'enseignement tertiaire. Des taux de rendement supérieurs s'observent tant pour les femmes que pour les hommes au Royaume-Uni et en Suède lorsque les estimations sont basées sur le scénario des études à temps partiel. Par contre, d'autres pays (l'Australie, le Danemark, l'Espagne, la Finlande et la Suisse) ont des taux plus élevés pour les hommes uniquement.

L'interprétation des taux de rendement interne

À l'heure actuelle, rares sont les adultes qui arrêtent de travailler en milieu de carrière pour suivre des études à temps plein. Il est bien plus courant de voir des personnes en âge de travailler entreprendre des études à temps partiel pour passer au niveau de formation suivant, ce qui est précisément le scénario utilisé dans les tableaux A11.6 et A11.7. Les résultats présentés ici varient selon les hypothèses retenues concernant les revenus des individus en âge de travailler qui retournent à la vie active une fois qu'ils ont atteint le niveau de formation supérieur. Si la période de convergence des revenus est doublée et qu'elle passe de trois à six ans, le taux de rendement privé diminue en moyenne de 1 point de pourcentage. Toutefois, comme indiqué ci-dessus, les hypothèses relatives aux revenus du travail se fondent sur une base empirique très limitée. Ces chiffres rendent uniquement compte de taux de rendement du point de vue comptable. Les résultats seraient sans doute différents dans le cas d'estimations économétriques tenant compte des capacités inhérentes et d'autres caractéristiques de ceux qui décident d'investir dans l'éducation.

Dans un certain nombre de pays, les taux de rendement interne privé sont – souvent significativement – supérieurs au taux d'intérêt réel, tant pour les personnes obtenant un diplôme de fin d'études secondaires qu'un diplôme de niveau tertiaire. Dans ces pays, l'investissement en capital humain est une bonne méthode de s'enrichir pour l'individu moyen. Dans d'autres pays en revanche, les incitations à investir dans l'éducation sont faibles. De plus, à quelques exceptions près, les politiques qui suppriment (ou réduisent) les coûts directs de

Sauf exceptions, les politiques qui réduisent les coûts directs de l'éducation n'ont qu'un impact modeste sur les incitations à investir dans une nouvelle formation en milieu de carrière.

Dans de nombreux pays, les taux de rendement privé et social de l'investissement dans l'éducation sont supérieurs au taux d'intérêt réel des opérations sans risque.

Le niveau élevé des taux de rendement interne peut être interprété de différentes manières.

l'éducation n'ont qu'un impact modeste sur les incitations qui encouragent les individus à investir dans une nouvelle formation en milieu de carrière.

Les taux de rendement interne privé et social sont généralement supérieurs au taux d'intérêt réel des opérations sans risque – et même significativement supérieurs dans un certain nombre de pays. Or, le rendement de l'acquisition de capital humain est entouré d'incertitudes majeures, comme en témoigne la forte dispersion des gains dans la catégorie des personnes les plus instruites. Les personnes envisageant de consentir un tel investissement exigeront probablement une prime de risque correspondante. Néanmoins, dans certains pays, l'ampleur de la prime qu'incorporent les taux de rendement interne par rapport au taux d'intérêt réel est plus importante que ne sembleraient le justifier les seules considérations de risque. Ce constat a une implication pour l'action publique : si le rendement de cette forme d'investissement est élevé par comparaison à d'autres formes d'investissement présentant le même risque, cela suggère l'existence d'obstacles à la réalisation de cet investissement. Un taux élevé de rendement privé corrigé du risque est donc à première vue une justification pour que l'action publique réduise l'importance des obstacles à l'investissement.

Selon une interprétation, le niveau élevé des taux reflète une forte pénurie de travailleurs plus instruits, poussant à la hausse les rémunérations de cette catégorie de personnel. Il pourrait en résulter une période transitoire au cours de laquelle les rendements élevés de l'éducation susciteraient ultérieurement une réaction suffisante de l'offre pour que les taux s'alignent sur les rendements offerts par les autres actifs productifs. Néanmoins, la période d'ajustement pourrait être très longue et la rapidité de l'ajustement dépendrait dans une large mesure de la capacité du système éducatif à faire face à l'augmentation induite de la demande ainsi que de la capacité du marché du travail à absorber l'offre relative de main-d'œuvre qui en résulterait. Le mécanisme de rééquilibrage pourrait également être accéléré par le biais d'une meilleure information des étudiants sur les rendements des différentes filières, ce qui les aiderait à faire leurs choix en meilleure connaissance de cause.

Une partie des rendements élevés peut aussi être compatible avec l'équilibre du marché. Cette hypothèse se vérifierait si les taux marginaux étaient nettement plus faibles que les taux moyens. Le taux marginal serait effectivement inférieur au taux moyen si les étudiants à la marge avaient moins d'aptitudes et étaient moins motivés que les étudiants moyens et avaient en conséquence moins de chances de pouvoir obtenir l'avantage salarial moyen. Selon cette interprétation, un taux de rendement interne élevé refléterait dans une certaine mesure les rentes économiques liées à une ressource rare, à savoir l'aptitude et la motivation. Si les taux de rendement de l'éducation sont plus faibles à la marge, il est plus malaisé de justifier l'intervention publique visant à encourager l'acquisition de capital humain, dans la mesure où il est impossible d'améliorer la qualité de l'étudiant marginal. En revanche, si le système éducatif peut améliorer les compétences cognitives et non cognitives des jeunes, la politique de l'éducation peut grandement contribuer à améliorer l'efficacité et l'équité à long terme.

Définitions et méthodologie

Les données présentées dans le tableau A11.1 correspondent aux revenus annuels au Canada, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède, aux revenus hebdomadaires en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, et aux revenus mensuels dans les autres pays (sauf au Danemark, pour lequel la période de référence n'a pas été fournie au Secrétariat de l'OCDE). Les chiffres des États-Unis, de la Hongrie et du Portugal portent uniquement sur les revenus des travailleurs à temps plein. Le travail saisonnier et à temps partiel est également exclu des chiffres de la Corée, de la Hongrie et du Portugal. Les chiffres de la France excluent les travailleurs indépendants (non salariés). Les revenus des indépendants (dirigeants d'entreprises) sont exclus des chiffres de la Corée, de l'Espagne, de la France, de la Hongrie, de l'Irlande, des Pays-Bas et du Portugal. Les écarts de revenus relatifs observés entre les pays reflètent donc les disparités non seulement dans les salaires, mais aussi dans la couverture des données, le nombre de semaines ouvrées par an et le nombre d'heures ouvrées par semaine. Dans la mesure où les personnes ayant un faible niveau de formation effectuent généralement moins d'heures (en particulier à temps partiel) et occupent des emplois moins stables (les probabilités d'emploi temporaire ou les risques de chômage au cours d'une année donnée étant alors plus grands), les revenus relatifs indiqués dans les tableaux et graphiques pour les niveaux de formation les plus élevés sont nettement supérieurs à ceux qui ressortiraient de l'examen des taux de salaires relatifs. Certains de ces facteurs peuvent aussi influencer sur les écarts de revenus relatifs observés entre les hommes et les femmes d'un pays donné.

Les hypothèses concernant les revenus sont basées sur le calcul des taux de rendement d'un individu qui retourne à la vie active en milieu de carrière après avoir cessé de travailler pour obtenir le niveau de formation immédiatement supérieur. Elles portent sur le gain immédiat de revenu (10 %) dont bénéficie cet individu et sur la durée de la période de convergence (trois ans) pendant laquelle son salaire s'aligne progressivement sur le salaire moyen de ceux qui ont un niveau de formation égal à celui qu'il vient d'acquérir. Ces hypothèses ont un caractère quelque peu ponctuel. Les données empiriques relatives aux gains des adultes qui retournent à la vie active après des études à temps plein ou à temps partiel sont rares, en particulier pour les individus ayant obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois, les chiffres du Canada indiquent une période de convergence de deux ans seulement pour les personnes de 30 à 49 ans qui obtiennent un diplôme universitaire et une période plus courte encore pour celles qui obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires (*Education Policy Analysis*, OCDE, Paris, 2003). Il convient toutefois de souligner que les chiffres canadiens sont dérivés d'un petit échantillon d'individus et ne tiennent pas compte du fait que ceux qui investissent dans l'éducation peuvent être très différents à plusieurs égards – la motivation, les facultés inhérentes, etc. – de ceux qui n'y investissent pas.

La description des méthodes appliquées pour calculer les taux de rendement présentés aux tableaux A11.4 à A11.7 est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.1a. Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail (2002)
 Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans (deuxième cycle du secondaire = 100)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiary-Type A et programmes de recherche de haut niveaux		Enseignement tertiaire	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Australie	2001	Hommes	85	83	m	m	116	108	160	157	145	141
		Femmes	85	84	m	m	114	119	159	168	142	151
		H+F	77	75	m	m	106	102	148	148	133	132
Belgique	2002	Hommes	91	97	c	c	116	120	144	149	132	136
		Femmes	84	83	c	c	124	124	168	185	140	146
		H+F	91	95	c	c	114	115	152	162	132	136
Canada	2001	Hommes	79	78	104	106	117	115	179	183	147	147
		Femmes	68	65	101	96	119	120	179	179	145	145
		H+F	79	78	105	105	115	113	177	178	143	142
Rép. tchèque	1999	Hommes	75	77	a	a	177	182	178	176	178	177
		Femmes	72	75	a	a	127	124	172	176	170	174
		H+F	68	70	a	a	151	151	180	182	179	181
Danemark	2001	Hommes	87	83	106	108	110	109	139	135	132	128
		Femmes	90	89	124	128	114	112	125	122	124	121
		H+F	87	85	118	120	114	113	127	123	125	121
Finlande	2001	Hommes	92	89	m	m	129	125	190	180	163	155
		Femmes	98	94	m	m	126	124	172	167	146	141
		H+F	95	92	m	m	121	115	181	171	150	141
France	2002	Hommes	88	86	m	m	127	132	178	173	159	157
		Femmes	81	80	m	m	131	135	157	159	146	148
		H+F	84	84	m	m	125	129	167	165	150	150
Allemagne	2002	Hommes	85	87	110	110	117	113	156	152	142	137
		Femmes	75	72	132	136	117	112	157	153	142	138
		H+F	78	80	116	116	120	115	161	154	146	139
Hongrie	2001	Hommes	81	81	140	137	205	182	252	253	252	253
		Femmes	77	80	128	124	143	128	180	174	179	174
		H+F	77	78	131	126	164	144	210	203	210	202
Irlande	2000	Hommes	82	77	79	60	117	123	143	140	135	133
		Femmes	64	61	94	78	132	126	181	155	161	144
		H+F	87	83	82	67	124	130	163	152	149	143
Italie	2000	Hommes	71	72	m	m	m	m	143	140	143	140
		Femmes	84	80	m	m	m	m	137	132	137	132
		H+F	78	77	m	m	m	m	138	133	138	133
Corée	1998	Hommes	88	90	m	m	105	109	143	136	132	129
		Femmes	69	75	m	m	118	138	160	181	141	164
		H+F	78	80	m	m	106	113	147	142	135	134
Pays-Bas	1997	Hommes	88	86	126	121	145	130	141	133	142	132
		Femmes	73	73	120	124	131	136	148	154	146	152
		H+F	85	84	121	119	139	131	144	139	144	138
Nouvelle-Zélande	2001	Hommes	76	74	m	m	m	m	130	122	130	122
		Femmes	72	72	m	m	m	m	136	135	136	135
		H+F	74	75	m	m	m	m	133	128	133	128
Norvège	2002	Hommes	86	90	118	114	142	145	139	139	139	139
		Femmes	83	88	121	116	149	152	141	142	141	143
		H+F	85	91	125	121	155	152	135	135	137	136
Portugal	1999	Hommes	60	57	m	m	150	155	190	194	180	185
		Femmes	63	58	m	m	133	139	188	206	170	185
		H+F	62	58	m	m	141	146	192	202	178	187
Espagne	2001	Hommes	79	82	m	m	99	97	157	135	138	122
		Femmes	64	65	m	m	86	88	136	138	125	126
		H+F	78	80	m	m	95	95	141	133	129	122
Suède	2001	Hommes	87	86	128	134	114	114	158	162	146	149
		Femmes	88	85	108	111	116	109	139	137	130	126
		H+F	89	87	127	132	110	105	148	148	135	133
Suisse	2003	Hommes	77	79	110	106	121	122	149	149	138	138
		Femmes	76	85	118	120	140	150	164	174	156	166
		H+F	76	81	112	111	141	146	168	170	158	161
Royaume-Uni	2001	Hommes	72	67	m	m	124	126	157	162	147	151
		Femmes	70	74	m	m	142	133	206	216	183	183
		H+F	67	68	m	m	128	124	174	181	159	161
États-Unis	2002	Hommes	68	70	122	125	120	122	202	205	193	195
		Femmes	67	67	118	117	122	122	185	191	176	182
		H+F	71	71	120	121	118	118	195	196	186	187

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.1b. Écart de revenus du travail entre les femmes et les hommes (2002)

Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux d'enseignement confondus	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
		Australie	2001	61	59	60	70	65	58	64	58
Belgique	2002	61	65	72	66	74	81	89	82	75	67
Canada	2001	50	60	59	70	63	57	59	55	61	62
Rép. tchèque	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Danemark	2001	76	68	71	70	73	74	64	64	72	67
Finlande	2001	71	77	67	76	67	73	62	68	69	71
France	2002	70	65	76	72	78	68	69	66	76	62
Allemagne	2002	48	66	60	55	57	56	59	65	58	54
Hongrie	2001	83	81	84	94	59	48	58	69	77	78
Irlande	2000	50	48	63	39	64	47	69	80	65	56
Italie	2000	79	78	72	53	m	m	67	83	77	69
Corée	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Pays-Bas	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Nouvelle-Zélande	2001	59	57	61	70	m	m	68	54	62	61
Norvège	2002	60	62	61	63	65	66	63	62	64	61
Portugal	1999	72	70	70	67	63	57	75	68	73	66
Espagne	2001	61	48	78	74	70	57	79	42	79	47
Suède	2001	72	73	71	69	70	73	62	66	70	71
Suisse	2003	53	47	50	51	61	51	58	59	50	46
Royaume-Uni	2001	55	43	50	53	53	81	66	66	54	54
États-Unis	2001	59	65	61	61	62	69	58	59	61	58

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.2. Évolution des revenus relatifs : population adulte (1997-2002)

Par niveau de formation pour la population âgée de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	79	m	80	m	77	m
		Niveau tertiaire	124	m	134	m	133	m
	Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	92	m	91
		Niveau tertiaire	m	m	m	128	m	132
	Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	84	78	80	80	78	m
		Niveau tertiaire	127	138	136	140	141	m
	Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	68	68	68	m	m	m
		Niveau tertiaire	179	179	179	m	m	m
	Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	86	86	m	87	m
		Niveau tertiaire	123	124	124	m	124	m
	Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	97	96	96	m	95	m
		Niveau tertiaire	148	148	153	m	150	m
	France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	84	84	84	m	m	84
		Niveau tertiaire	149	150	150	m	m	150
	Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	81	78	79	75	m	77
		Niveau tertiaire	134	130	135	143	m	143
	Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	68	68	70	71	71	m
		Niveau tertiaire	179	184	200	194	194	m
	Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	75	79	m	89	m	m
		Niveau tertiaire	146	142	m	153	m	m
	Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	58	m	78	m	m
		Niveau tertiaire	m	127	m	138	m	m
	Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	78	m	m	m	m
		Niveau tertiaire	m	135	m	m	m	m
	Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	83	m	m	m	m	m
		Niveau tertiaire	141	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	77	76	76	74	74	m	
	Niveau tertiaire	148	136	139	133	133	m	
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	84	84	m	m	84	
	Niveau tertiaire	138	132	133	m	m	135	
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	62	62	m	m	m	
	Niveau tertiaire	176	177	178	m	m	m	
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	76	80	m	m	78	m	
	Niveau tertiaire	149	144	m	m	129	m	
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	90	89	89	m	86	m	
	Niveau tertiaire	129	130	131	m	131	m	
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	74	75	76	78	m	77	
	Niveau tertiaire	152	153	151	157	m	156	
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	64	65	65	67	67	m	
	Niveau tertiaire	153	157	159	159	159	m	
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	70	67	65	65	m	66	
	Niveau tertiaire	168	173	166	172	m	172	
Moyenne des pays		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	76	77	77	79	80
		Niveau tertiaire	148	148	151	152	144	148

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.2a. Évolution des revenus relatifs : hommes (1997-2002)

Par niveau de formation pour la population des hommes âgés de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002
Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	87	m	86	m	85	m
	Niveau tertiaire	136	m	139	m	145	m
Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	93	m	92
	Niveau tertiaire	m	m	m	128	m	132
Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	78	80	81	78	m
	Niveau tertiaire	127	140	138	144	145	m
Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	75	75	75	m	m	m
	Niveau tertiaire	178	178	178	m	m	m
Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	86	87	87	m	87	m
	Niveau tertiaire	130	132	133	m	132	m
Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	94	93	93	m	92	m
	Niveau tertiaire	159	159	167	m	163	m
France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	88	88	88	m	m	88
	Niveau tertiaire	158	159	159	m	m	159
Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	88	77	80	80	m	84
	Niveau tertiaire	130	126	138	141	m	140
Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	74	72	73	75	75	m
	Niveau tertiaire	213	218	238	232	232	m
Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	72	78	m	84	m	m
	Niveau tertiaire	131	131	m	138	m	m
Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	54	m	71	m	m
	Niveau tertiaire	m	138	m	143	m	m
Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	88	m	m	m	m
	Niveau tertiaire	m	132	m	m	m	m
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	86	m	m	m	m	m
	Niveau tertiaire	139	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	82	76	76	76	76	m
	Niveau tertiaire	148	137	140	130	130	m
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	85	85	m	m	84
	Niveau tertiaire	138	133	135	m	m	138
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	61	60	m	m	m
	Niveau tertiaire	178	178	180	m	m	m
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	82	m	m	79	m
	Niveau tertiaire	154	152	m	m	138	m
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	88	87	87	m	84	m
	Niveau tertiaire	135	136	138	m	141	m
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	81	81	80	81	m	78
	Niveau tertiaire	134	135	134	139	m	136
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	73	73	72	72	72	m
	Niveau tertiaire	147	149	150	147	147	m
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	69	65	63	64	m	63
	Niveau tertiaire	168	176	167	178	m	178
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Inférieur au deuxième cycle du secondaire</i>	<i>81</i>	<i>78</i>	<i>79</i>	<i>78</i>	<i>81</i>	<i>82</i>
	<i>Niveau tertiaire</i>	<i>150</i>	<i>151</i>	<i>156</i>	<i>152</i>	<i>153</i>	<i>147</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.2b. Évolution des revenus relatifs : femmes (1997-2002)

Par niveau de formation pour la population des femmes âgées de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002
Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	m	89	m	85	m
	Niveau tertiaire	137	m	146	m	142	m
Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	82	m	83
	Niveau tertiaire	m	m	m	132	m	140
Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	75	68	70	70	68	m
	Niveau tertiaire	132	144	140	140	145	m
Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	72	72	72	m	m	m
	Niveau tertiaire	170	170	170	m	m	m
Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	88	89	90	m	90	m
	Niveau tertiaire	122	124	123	m	124	m
Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	100	99	99	m	98	m
	Niveau tertiaire	143	143	145	m	146	m
France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	80	79	79	m	m	81
	Niveau tertiaire	146	145	145	m	m	146
Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	88	86	83	72	m	73
	Niveau tertiaire	131	130	123	137	m	137
Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	66	67	68	71	71	m
	Niveau tertiaire	154	159	167	164	164	m
Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	57	59	m	65	m	m
	Niveau tertiaire	156	145	m	163	m	m
Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	61	m	84	m	m
	Niveau tertiaire	m	115	m	137	m	m
Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	69	m	m	m	m
	Niveau tertiaire	m	141	m	m	m	m
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	71	m	m	m	m	m
	Niveau tertiaire	143	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	69	74	75	72	72	m
	Niveau tertiaire	143	129	129	136	136	m
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	84	84	83	m	m	83
	Niveau tertiaire	140	136	135	m	m	140
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	62	63	m	m	m
	Niveau tertiaire	168	171	170	m	m	m
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	64	66	m	m	64	m
	Niveau tertiaire	145	137	m	m	125	m
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	89	89	88	m	87	m
	Niveau tertiaire	125	125	126	m	129	m
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	74	73	72	73	m	74
	Niveau tertiaire	146	145	142	150	m	151
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	64	68	69	70	70	m
	Niveau tertiaire	167	173	178	183	183	m
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	63	61	62	m	63
	Niveau tertiaire	166	163	163	164	m	165
Moyenne des pays Inférieur au deuxième cycle du secondaire		75	74	77	72	78	76
Niveau tertiaire		146	144	147	151	144	146

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.3. Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2002)

Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	m	66	m	62	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	m	64	m	62	m
		Niveau tertiaire	62	m	67	m	61	m
Belgique		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	64	m	65
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	72	m	72
		Niveau tertiaire	m	m	m	74	m	76
Canada		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	54	53	53	53	53	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	61	62	61	m
		Niveau tertiaire	64	62	62	60	61	m
Rép. tchèque		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	66	66	66	m	m	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m
		Niveau tertiaire	66	65	65	m	m	m
Danemark		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	73	73	73	m	74	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	71	71	m	71	m
		Niveau tertiaire	68	66	66	m	67	m
Finlande		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	77	77	m	76	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	72	72	m	71	m
		Niveau tertiaire	66	65	62	m	63	m
France		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	68	68	68	m	m	70
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	75	75	m	m	77
		Niveau tertiaire	69	69	69	m	m	70
Allemagne		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	63	74	70	56	m	53
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	64	67	68	63	m	61
		Niveau tertiaire	63	68	60	61	m	60
Hongrie		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	79	80	84	83	83	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	88	86	89	88	88	m
		Niveau tertiaire	64	63	62	62	62	m
Irlande		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	48	m	46	m	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	63	m	60	m	m
		Niveau tertiaire	70	70	m	71	m	m
Italie		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	70	m	76	m	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	m	65	m	m
		Niveau tertiaire	m	52	m	62	m	m
Corée		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	56	m	m	m	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	m	m	m	m
		Niveau tertiaire	m	75	m	m	m	m
Pays-Bas		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	m	m	m	m	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	56	m	m	m	m	m
		Niveau tertiaire	57	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	52	61	65	61	61	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	63	67	64	64	m
		Niveau tertiaire	60	59	61	67	67	m
Norvège		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	60	61	m	m	61
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	62	m	m	63
		Niveau tertiaire	63	62	62	m	m	64
Portugal		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	72	71	71	m	m	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m
		Niveau tertiaire	66	66	65	m	m	m
Espagne		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	61	m	m	58	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	76	m	m	71	m
		Niveau tertiaire	68	69	m	m	64	m
Suède		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	73	74	74	m	74	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	72	73	m	71	m
		Niveau tertiaire	67	66	67	m	65	m
Suisse		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	51	51	53	51	m	51
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	55	57	58	57	m	53
		Niveau tertiaire	60	61	62	62	m	59
Royaume-Uni		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	47	50	51	50	50	m
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	53	53	53	52	52	m
		Niveau tertiaire	60	62	63	64	64	m
États-Unis		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	53	60	59	59	m	63
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	62	61	60	m	63
		Niveau tertiaire	59	58	59	56	m	58
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Inférieur au deuxième cycle du secondaire</i>	<i>61</i>	<i>64</i>	<i>66</i>	<i>60</i>	<i>66</i>	<i>60</i>	
	<i>2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>	<i>66</i>	<i>67</i>	<i>67</i>	<i>64</i>	<i>68</i>	<i>65</i>	
	<i>Niveau tertiaire</i>	<i>64</i>	<i>64</i>	<i>64</i>	<i>64</i>	<i>64</i>	<i>65</i>	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.4. Taux de rendement interne privé (TRI) pour un individu titulaire d'un diplôme du premier cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) (2001)

	TRI quand l'individu acquiert immédiatement le niveau d'éducation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps plein au niveau d'éducation supérieur et supporte...			
	Hommes	Femmes	les coûts directs et le manque à gagner		seulement le manque à gagner	
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	40.0	40.0	(2)	-17.7	(2)	-17.5
Danemark	(1)	(1)	1.7	1.4	1.8	1.4
Finlande	(1)	(1)	(2)	(2)	(2)	(2)
Hongrie	97.2	74.9	9.9	12.9	10.3	13.3
Espagne	11.5	20.6	11.6	16.8	11.9	17.5
Suède	(1)	(1)	-1.3	-4.7	-1.3	-4.7
Suisse	47.5	50.7	4.4	6.5	5.6	9.2
Royaume-Uni	60.5	73.0	6.7	6.4	7.5	7.5
États-Unis	92.7	98.1	14.3	13.7	14.8	14.6

(1) Les coûts sont négligeables ou nuls et ont pour conséquence des estimations excessivement élevées.

(2) Les bénéfices sont négatifs (effets de l'imposition) et pour conséquence des estimations excessivement basses.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.5. Taux de rendement interne privé (TRI) pour un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) qui obtient un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau (CITE 5(A, B)/6) (2001)

	TRI quand l'individu acquiert immédiatement le niveau d'éducation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps plein au niveau d'éducation supérieur et supporte...			
	Hommes	Femmes	les coûts directs et le manque à gagner		seulement le manque à gagner	
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	6.6	6.5	3.3	-0.8	5.4	2.7
Danemark	6.7	6.1	4.9	3.0	5.0	3.1
Finlande	14.2	15.2	10.6	8.1	10.8	8.4
Hongrie	19.8	11.3	16.4	8.7	18.7	10.8
Espagne	9.2	8.5	11.2	8.2	12.1	9.7
Suède	8.8	7.3	6.9	4.5	7.6	5.4
Suisse	9.8	7.8	a	a	6.3	9.1
Royaume-Uni	11.2	13.7	4.0	9.9	4.9	12.1
États-Unis	11.0	7.9	7.4	2.7	11.9	8.6

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.6. Taux de rendement interne social (TRI) pour un individu titulaire d'un diplôme du premier cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) (2001)

	TRI quand l'individu acquiert immédiatement le niveau d'éducation supérieur		TRI quand un individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps plein au niveau d'éducation supérieur		TRI quand un individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps partiel au niveau d'éducation supérieur (la durée des études est doublée)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	20.8	17.4	-0.5	-1.1	10.8	5.4
Danemark	18.8	14.6	-1.3	-1.9	2.2	0.0
Finlande	22.9	16.1	-5.5	-3.9	-1.5	-1.7
Hongrie	21.5	17.4	8.6	10.7	11.2	12.4
Espagne	10.4	12.6	11.7	14.2	17.4	15.2
Suède	40.4	33.3	3.8	1.7	12.7	7.6
Suisse	20.3	21.1	3.6	4.0	6.1	2.9
Royaume-Uni	21.6	22.0	6.5	4.9	9.7	5.0
États-Unis	22.3	21.9	13.6	10.9	16.3	9.5

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau A11.7. Taux de rendement interne social (TRI) pour un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) qui obtient un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau (CITE 5(A, B)/6) (2001)

	TRI quand l'individu acquiert immédiatement le niveau d'éducation supérieur		TRI quand un individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps plein au niveau d'éducation supérieur		TRI quand un individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps partiel au niveau d'éducation supérieur (la durée des études est doublée)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	8.3	7.6	5.5	1.7	6.9	-0.1
Danemark	4.9	3.5	2.7	0.2	3.6	-0.5
Finlande	10.5	8.7	8.6	5.4	8.9	4.3
Hongrie	16.1	9.1	13.4	6.6	11.6	5.1
Espagne	8.1	6.7	10.2	6.2	12.3	4.9
Suède	8.2	6.5	6.5	3.9	12.7	7.6
Suisse	6.7	4.9	a	a	4.6	1.8
Royaume-Uni	12.6	13.7	6.2	10.3	11.8	10.9
États-Unis	11.1	7.9	8.0	3.2	7.3	0.8

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

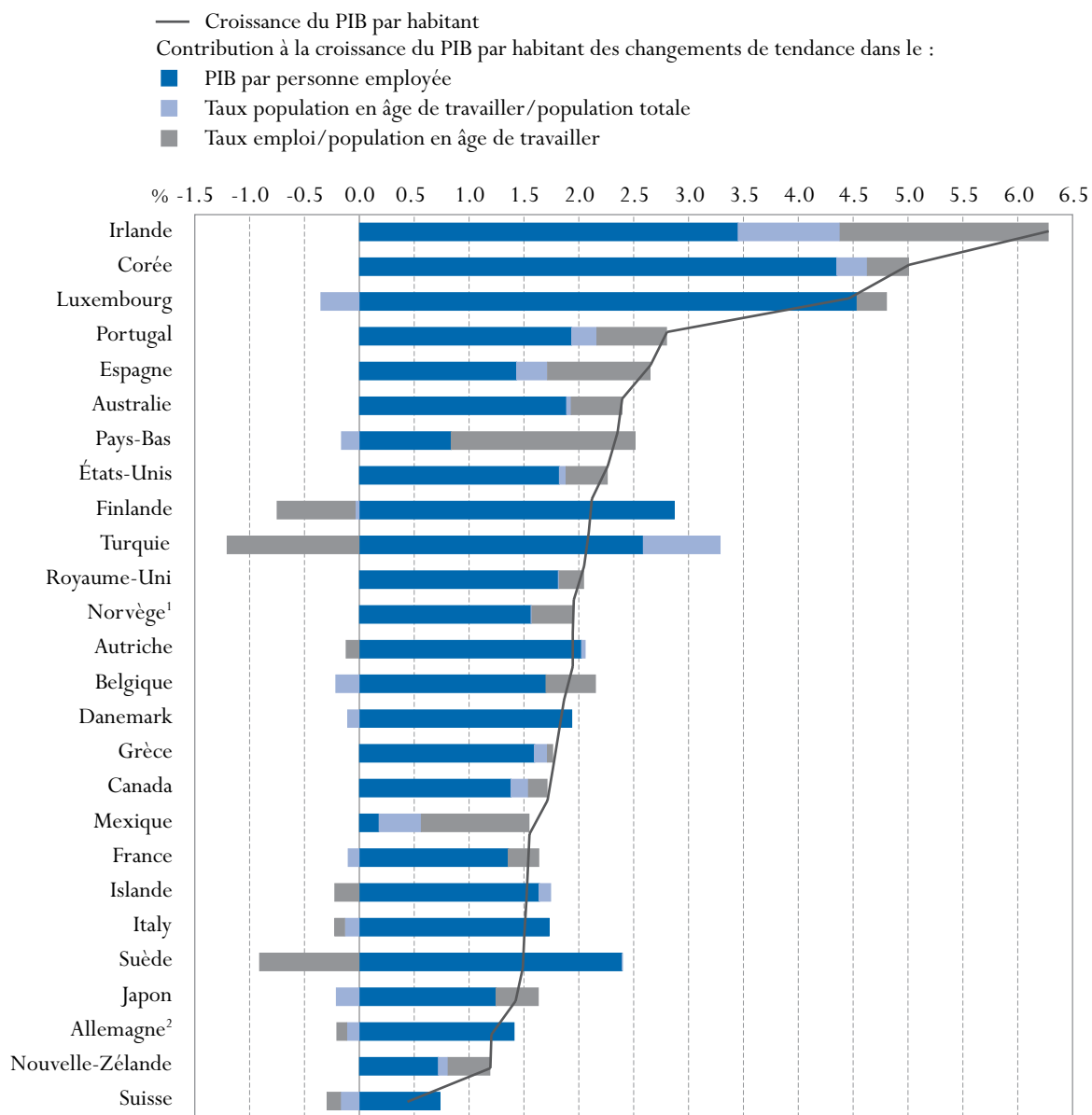
INDICATEUR A12 : LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION – LIENS ENTRE LE CAPITAL HUMAIN ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

A12

- Il ressort d'analyses – basées sur les scores de compétence – qui ont été réalisées récemment dans 14 pays de l'OCDE que le capital humain a des effets positifs significatifs sur la croissance.
- Selon une analyse des facteurs de croissance économique réalisée par le Secrétariat de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié au moins par l'accroissement de la productivité du travail dans la plupart des pays de l'OCDE pendant la période allant de 1990 à 2000.
- L'augmentation du capital humain disponible a pour effet non seulement d'augmenter la productivité du travail, mais également de stimuler le progrès technologique.
- Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production économique est estimé à 3 à 6 % environ.

Graphique A12.1. Éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant (1990-2000)

Tendances, moyenne des variations annuelles en pourcentage



1. Continent seulement.

2. Années de référence : 1991-2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance du PIB par habitant.

Source : OCDE.

Cet indicateur rend compte de l'effet estimé de la variation des variables explicatives, dont le capital humain, sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant.

Contexte

Depuis le milieu des années 1980, la croissance économique occupe une place centrale dans les recherches macro-économiques (voir l'encadré A12.1). De nouvelles théories – en particulier la théorie de la nouvelle croissance – et approches empiriques de la croissance ont suscité un regain d'intérêt chez les chercheurs. Le « capital humain », c'est-à-dire le volume des connaissances et compétences des travailleurs, est au cœur de ce renouveau de la réflexion sur la croissance. Les écarts sensibles de performance macro-économique qui ont été observés dans les pays de l'OCDE ont également incité les spécialistes à s'intéresser aux facteurs de croissance. Ce sont ces écarts qui sont en grande partie à l'origine du rapport de l'OCDE sur la croissance, dont l'édition de 2003 de *Regards sur l'éducation* a présenté les principales conclusions. Ce travail a souligné combien il est important pour la croissance que les conditions macro-économiques soient stables et propices et que les structures institutionnelles et les politiques favorisent la concurrence et la flexibilité sur les marchés du travail et des capitaux. Il montre par ailleurs que les perspectives de croissance dépendent dans une large mesure du développement des nouvelles technologies et de la diffusion des innovations et des progrès technologiques. Le capital humain est un facteur essentiel dans cette équation. Cet indicateur étudie le rôle que le capital humain joue dans l'amélioration du taux de croissance de la production par habitant. Il prolonge l'analyse de l'indicateur A11 à propos de la relation entre le capital humain et le rendement économique au niveau individuel. Alors que l'indicateur A11 rend compte de l'évolution des revenus individuels en fonction de l'augmentation du niveau de formation, l'indicateur A12 évalue l'effet de l'évolution du capital humain d'un pays sur la productivité du travail, abstraction faite de la variation du stock de capital physique agrégé.

Cet indicateur doit être interprété à la lumière des rendements individuels de l'éducation étudiés dans l'indicateur A11.

La comparaison des estimations micro économiques du rendement de l'éducation pour l'individu (l'indicateur A11) et des estimations macro économiques pour l'économie (le présent indicateur) peut se révéler très pertinente pour l'action publique. En effet, des écarts entre ces deux types d'estimations peuvent indiquer qu'il existe des différences entre le rendement privé et le rendement public de l'éducation qui pourraient nécessiter des mesures politiques correctives. Si une élévation du niveau de formation a pour conséquence, à l'échelle agrégée de l'économie, une augmentation de la productivité qui vient s'ajouter à l'augmentation de la productivité de chaque travailleur, cette première augmentation est une externalité. Cette externalité donnera lieu à une tendance à la baisse de l'investissement dans l'éducation, les individus ne réussissant pas à prendre en considération les bénéfices sociaux indirects qui pourraient être générés par leurs choix de carrière. Dans ce contexte, les estimations micro-économiques des équations salariales, avec des données individuelles en coupe pour un pays donné, permettent uniquement de cerner les effets de la scolarisation sur les individus, alors que les estimations macro-économiques avec des données comparables pour différents pays permet aussi d'évaluer l'externalité sociale.

Encadré A12.1. Estimation du rendement macro-économique de l'éducation

De nombreuses recherches empiriques ont confirmé l'existence d'une relation positive entre l'éducation et la productivité. Les travailleurs plus instruits sont généralement plus productifs. Ils sont aussi susceptibles d'augmenter la productivité de leurs collègues. Des volumes plus abondants de capital humain facilitent les investissements dans le capital physique et favorisent le développement et la diffusion des nouvelles technologies. Un certain nombre d'avantages indirects de l'éducation auront vraisemblablement aussi un impact économique positif. Ainsi, l'élévation du niveau de formation est associée à l'amélioration de la santé, à la diminution du risque de chômage, à la baisse de la criminalité, au renforcement de la cohésion sociale et au développement de la participation à la vie politique. Évaluer le rendement macro-économique de l'éducation est important pour choisir l'orientation de l'action publique. En effet, l'estimation précise du rendement macro-économique peut permettre d'identifier des externalités liées à l'éducation pour justifier le bien-fondé de l'action publique. Elle peut également indiquer si les deniers publics sont utilisés à meilleur escient lorsqu'ils sont investis dans le capital humain que lorsqu'ils servent à financer d'autres actifs. Par ailleurs, la relation entre éducation et croissance revêt une importance grandissante dans le contexte actuel de l'évolution rapide des technologies.

Les études sur le rendement macro-économique de l'éducation sont basées sur diverses méthodologies et sur deux grandes approches théoriques. La première, néoclassique, modélise la relation entre le volume d'éducation et le niveau du PIB à long terme. C'est celle que la plupart des études ont adoptée. La deuxième approche, qui s'inspire de la « théorie de la nouvelle croissance », modélise la relation entre le volume d'éducation et le taux de croissance du PIB. La question de savoir si l'augmentation du volume d'éducation affecte principalement le niveau de production ou son taux de croissance n'est pas tranchée. Quant à l'importance du rendement, les études basées sur les modèles néoclassiques indiquent que l'élévation du niveau de formation moyen d'une année d'études donne lieu à une augmentation du niveau de production par habitant qui est comprise entre 3 et 6 %. Les études qui ont adopté la deuxième approche montrent que la même augmentation du niveau moyen de formation entraîne une progression du taux de croissance de la production de l'ordre de 1 %. Ces deux approches théoriques génèrent des résultats nettement différents à moyen et long terme, car l'effet absolu sur le PIB d'une augmentation cumulée du taux de croissance de 1 % dépasse rapidement celui de l'augmentation ponctuelle du niveau de production, même si elle est de l'ordre de 6 % (l'estimation la plus haute). Toutefois, à court terme, l'importance absolue des effets prévus sur la production est comparable dans les deux modèles théoriques.

L'estimation de l'impact de l'éducation sur la croissance a été retardée par plusieurs problèmes d'ordre conceptuel et méthodologique. Parmi les plus importants, citons le sens de la causalité dans la relation entre éducation et croissance : est-ce l'éducation qui stimule la croissance ou la croissance qui incite les individus à « consommer » plus d'éducation ? Dans les faits, il est probable que la causalité soit dans les deux sens. Dans le même ordre d'idée, l'efficacité de la production de l'éducation peut être simplement associée à l'efficacité dans d'autres secteurs de l'économie. Les résultats de nombreuses études ont également pâti de la piètre qualité

des données. Ainsi, de faibles corrélations ont été observées entre des variables provenant de sources clés de données sur l'éducation. De plus, certaines études sur la croissance se sont basées sur tout un éventail d'indicateurs de capital humain tels que le nombre moyen d'années d'études, le niveau de compétence des adultes et les effectifs des établissements (sans compter que les différentes études ont utilisé diverses variables dépendantes). Ces indicateurs de capital humain posent un certain nombre de problèmes. Par exemple, ils ne portent que sur l'enseignement institutionnel et ne tiennent compte ni des savoirs et savoir-faire acquis au travers de la formation continue, de l'expérience et d'autres formes d'apprentissage, ni des compétences perdues parce qu'elles restent inexploitées, etc. De même, les estimations du niveau de « littératie » des adultes ne reflètent qu'une seule dimension du capital humain et ignorent des paramètres tels que leurs aptitudes arithmétiques ou leurs connaissances techniques. Enfin, la comparabilité des indicateurs sur le niveau de formation est souvent loin d'être parfaite entre les pays en raison de la variation de la qualité des systèmes éducatifs *. Les spécifications différentes du capital humain donnent lieu à des écarts majeurs dans l'estimation du volume de capital humain des pays. Il est possible également que les divers types de formation aient des impacts différents sur la croissance : la productivité ne sera vraisemblablement pas affectée de la même façon par une cohorte de diplômés en ingénierie que par une même cohorte de diplômés en sciences humaines. Or, les indicateurs agrégés classiques du capital humain ne rendent pas compte de cet impact différentiel. Enfin, la confusion règne dans certaines études lorsqu'il s'agit de déterminer si les taux d'effectifs doivent être considérés comme des mesures de volume ou de flux de l'investissement dans le capital humain.

Les analyses de régression de la croissance entre les pays partent généralement du principe que l'impact de l'éducation est linéaire et constant d'un pays à l'autre alors que, selon certaines études, l'hypothèse d'effets constants de l'éducation sur la croissance pour chaque pays est dénuée de fondement. Plusieurs éléments confirment que ces effets sur la croissance diminuent au-delà d'une moyenne de 7.5 années d'études (voir la section Définitions et méthodologie). Ce seuil est nettement inférieur au nombre moyen d'années d'études pour les pays de l'OCDE (11.3 années en 1998 en moyenne dans les 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles).

Il subsiste des incertitudes majeures quant à la relation entre éducation et croissance. Comme indiqué plus haut, il faut encore déterminer si l'éducation et l'augmentation du capital humain affectent le niveau du PIB ou son taux de croissance. Parmi les questions pertinentes pour l'action publique auxquelles la recherche doit encore apporter une réponse, citons les suivantes.

- Quel est l'impact sur la croissance de l'investissement dans différents niveaux d'éducation (de l'enseignement pré-primaire à l'enseignement tertiaire de haut niveau, en passant par la formation continue) ?
- Après combien d'années et à quels niveaux d'éducation l'impact sur la croissance diminue-t-il de manière sensible ?
- L'impact sur la croissance de l'investissement dans l'éducation varie-t-il selon les domaines d'études (l'ingénierie ou les sciences humaines, par exemple) ?

- Comment la croissance est-elle affectée par la qualité de l'éducation ?
- Le cas échéant, de quelle manière les effets sur la croissance de l'augmentation du niveau de formation dépendent-ils du niveau de formation antérieur ?

Sources : Sianesi, B. et Van Reenan, J., The Returns to Education : Macroeconomics, The Journal of Economic Surveys, vol. 17, n° 2, 2003, pp. 157-200 ; De la Fuente, A. et Ciccone, A., Human capital in a global and knowledge-based economy, Commission Européenne, Direction générale Emploi et Affaires sociales, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 2003.

* Des enquêtes internationales (comme Aptitudes, Logique et Littératie et le Programme International pour l'Évaluation des Compétences des Adultes, que l'OCDE prépare) peuvent fournir des indicateurs de compétence multidimensionnels qui sont comparables au niveau international.

Observations et explications

Évoquant les conclusions du rapport de l'OCDE sur la croissance, l'édition 2003 de *Regards sur l'éducation* a souligné qu'en 2000, le PIB par habitant de la plupart des pays était inférieur à celui des États-Unis de 25 à 35 points de pourcentage. Les facteurs à l'origine des écarts de productivité observés pour chaque pays ont été fractionnés en trois composantes : l'évolution démographique, l'utilisation de la main-d'œuvre et la productivité du travail. L'évolution démographique, c'est-à-dire la variation de la proportion de personnes en âge de travailler dans la population totale, n'a contribué que modestement aux écarts de productivité enregistrés dans la plupart des pays par rapport aux États-Unis. Concernant l'utilisation de la main-d'œuvre disponible (le taux d'emploi associé au nombre d'heures ouvrées), certains pays (dont les États-Unis et le Japon) ont des taux d'emploi élevés et un nombre d'heures ouvrées supérieur à la moyenne. Bien que la plupart des pays nordiques aient eu des taux d'emploi encore plus élevés, cela a été atténué par un nombre d'heures ouvrées plus faible. Dans certains des pays présentant à la fois un taux d'emploi et un nombre d'heures ouvrées peu élevés (comme par exemple, la Belgique, la France, l'Italie et les Pays-Bas), la quasi-totalité de l'écart observé entre leur PIB par habitant et celui des États-Unis est imputable à l'utilisation plus faible de la main-d'œuvre. L'utilisation de la main-d'œuvre a donc largement contribué aux écarts de PIB par habitant entre les pays. La productivité du travail des États-Unis n'a été dépassée que dans cinq pays (la Belgique, l'Irlande, l'Italie, la Norvège et les Pays-Bas) sur les 25 pays pour lesquels des données sont disponibles. Dans un certain nombre de pays (dont la Corée, l'Islande, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque) ayant un taux relativement élevé d'utilisation de la main-d'œuvre, les écarts de PIB par habitant enregistrés par rapport aux États-Unis sont imputables essentiellement à un taux significativement inférieur de productivité du travail.

Pendant les années 1990, la croissance de la productivité s'est accélérée dans certains pays, mais s'est ralentie dans d'autres.

L'évolution démographique n'a eu un impact significatif sur la croissance que dans quelques pays pendant les années 1990...

Ainsi que le montre le graphique A12.1 qui donne une idée de l'importance relative des éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant entre 1990 et 2000, l'évolution démographique a joué un rôle relativement mineur dans l'augmentation du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Les seuls pays où cette évolution a eu un impact positif et significatif sur la croissance du PIB par habitant sont la Corée, l'Irlande, le Mexique et la Turquie. Il y a lieu de signaler toutefois que dans certains pays de l'OCDE (tels l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, la France, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse), l'évolution démographique – au sens comptable considéré ici – a commencé à freiner légèrement la croissance du PIB par habitant. Cette tendance devrait s'accroître à l'avenir en raison de l'augmentation rapide de la proportion de personnes âgées dans la population totale.

...alors que l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié par l'accroissement de la productivité du travail dans la plupart des pays de l'OCDE.

Le graphique A12.1 montre que pendant les années 1990, la hausse de la productivité du travail a contribué pour moitié au moins à la croissance du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Et dans certains pays (en Allemagne, en Autriche, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suède), elle explique même la quasi-totalité de la croissance du PIB par habitant. Comme le nombre d'heures ouvrées a généralement fléchi au cours de cette période, surtout en Europe continentale, l'augmentation de la productivité du travail est plus forte lorsqu'elle est mesurée en termes de nombre d'heures plutôt qu'en termes d'actifs occupés. La diminution des heures ouvrées tient à la fois à la réduction du temps de travail hebdomadaire prévu par la loi (ou défini dans les conventions collectives) et au développement du travail à temps partiel, en particulier dans un certain nombre de pays d'Europe. L'évolution dans les tendances de productivité est intervenue dans des contextes d'emploi différents selon les pays. Dans les pays du G7 par exemple, la nette augmentation de l'emploi aux États-Unis (également observée au Canada et au Japon, mais sans accélération du rythme de croissance de la productivité) contraste avec le recul sensible observé en Allemagne et en Italie.

Différentes approches peuvent être adoptées pour améliorer la productivité du travail...

Différentes approches peuvent être adoptées pour renforcer la productivité du travail : améliorer la qualité de la main-d'œuvre utilisée dans le processus de production, augmenter l'exploitation du capital par le travailleur ou rehausser sa qualité, ou encore accroître l'efficacité globale de la mise en œuvre conjointe de tous ces facteurs de production, ce que les économistes appellent la productivité multifactorielle. La productivité multifactorielle reflète de nombreux gains d'efficacité différents, par exemple la rationalisation des pratiques de gestion, la modification des modalités organisationnelles et l'application de processus novateurs permettant d'accroître la valeur de la production pour une combinaison donnée de capital et de travail. L'ensemble des connaissances et compétences des travailleurs, c'est-à-dire le « capital humain », joue un rôle majeur dans la croissance de la productivité du travail. De nombreux éléments confirment ce rôle, notamment l'élévation du niveau de formation des travailleurs enregistrée pendant les années 1990. L'amélioration des compétences au-delà de la formation initiale est peut-être plus importante encore, même si les estimations

Encadré A12.2. Les compétences en lecture et la croissance économique dans 14 pays de l'OCDE

Récemment, des chercheurs ont tenté d'estimer la relation entre le capital humain et la croissance économique en se basant sur une mesure directe du capital humain, à savoir les scores obtenus en compréhension de l'écrit sur une échelle de lecture internationale. Cette approche a le mérite de contourner le problème de la comparabilité imparfaite des évaluations du niveau de formation entre les différents systèmes éducatifs nationaux. Ces scores de compétence en lecture ont été recueillis lors de l'Enquête internationale sur l'alphabetisation des adultes (EIAA, en anglais IALS, *International Adult Literacy Survey*) qui a été réalisée en 1994 dans 14 pays de l'OCDE. Cette enquête a évalué le niveau de compétence d'individus âgés de 16 à 64 ans dans le domaine de la compréhension de l'écrit de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif. Une série chronologique synthétique allant de 1960 à 1995 a été construite sur la base des résultats de cette enquête. Les scores obtenus par les individus âgés de 17 à 25 ans pendant une période donnée ont ensuite été utilisés comme indicateurs de l'investissement qui a été consenti dans le capital humain au cours de la période précédente (selon les auteurs, l'imputation des compétences en lecture à un jeune âge, qui sont basées sur les données recueillies à l'âge adulte, nécessite une correction en fonction de l'évolution du capital humain pendant la durée de vie. Le fait que cet ajustement n'ait pas été réalisé affaiblit cet indicateur synthétique par rapport à des indicateurs de scolarité. Toutefois, la procédure utilisée pour enlever les valeurs moyennes des données en coupe utilisée aurait pu permettre d'effectuer cette correction, dans l'hypothèse d'une évolution uniforme du capital humain pendant la durée de vie dans tous les pays). La série chronologique et les données des différents pays ont été compilées dans une base de données de panel. Selon les auteurs, l'absence de données sur les flux migratoires est une faiblesse de l'indicateur.

Il ressort de cette étude que les scores de compétence en lecture utilisés comme indicateurs directs du capital humain se comportent mieux dans les analyses de régression de croissance que les indicateurs de scolarité. Si un pays obtient des scores supérieurs de 1 % à la moyenne, son taux de productivité du travail et son niveau de PIB par habitant sont respectivement supérieurs de 2.5 et de 1.5 % à ceux des autres pays. Les auteurs avancent deux hypothèses pour expliquer pourquoi les scores de compétence en lecture contiennent plus d'informations sur le bien-être relatif des nations que les années de scolarité. D'une part, le niveau de compétence est peut-être un indicateur plus fidèle de certains éléments moteurs de la croissance, comme les infrastructures sociales et, d'autre part, la comparabilité internationale des scores de compétence est probablement supérieure à celle des années de scolarité. Pour juger du bien-fondé de ces deux interprétations, les auteurs proposent d'approfondir les recherches et de comparer les effets du capital humain sur la croissance en fonction des deux indicateurs dans les différentes régions d'un pays donné, ce qui pourrait aider à surmonter les problèmes de comparabilité au niveau international. L'analyse du comportement relatif des deux indicateurs permettrait d'identifier celui qui rend le mieux compte du capital humain et celui qui est le plus étroitement associé à la croissance économique.

Il est établi que les mesures basées sur les scores moyens de compétence en lecture de tous les individus sont des indicateurs nettement plus fidèles du capital humain agrégé que les mesures basées sur les proportions d'individus ayant des scores élevés de compétence en lecture. Cette conclusion va dans le sens de la thèse selon laquelle le principal impact de l'éducation sur la

croissance est d'augmenter la productivité de la population active dans son ensemble, plutôt que d'accroître la proportion d'individus à même de créer des innovations fondamentales. Il est frappant de constater par ailleurs que l'augmentation du niveau de compétence en lecture des femmes a un impact nettement plus important sur la croissance que l'augmentation du niveau de compétence des hommes. Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer ce phénomène : l'investissement dans l'éducation des femmes peut avoir été réservé à des sujets particulièrement « brillants » qui étaient auparavant victimes des barrières sociales ; le taux de rendement de l'éducation peut être élevé chez les femmes en raison de leurs faibles niveaux initiaux de compétence ; l'élévation du niveau de formation peut donner lieu à une redistribution des professions entre hommes et femmes, de sorte que les hommes et les femmes sont plus nombreux à exercer des métiers pour lesquels ils ont un avantage comparatif ; si les hommes et les femmes ne peuvent se substituer parfaitement les uns aux autres sur le marché du travail, l'accroissement du niveau de formation des femmes peut donner lieu à une période de forte croissance rééquilibrant le capital humain et physique avant une stabilisation à un nouveau niveau ; la variation plus grande des scores des femmes entre les pays a probablement des effets statistiques ; le niveau de compétence des femmes peut être associé à des variables qui ne sont pas prises en considération, mais qui affectent la croissance (le niveau de développement social d'un pays, par exemple).

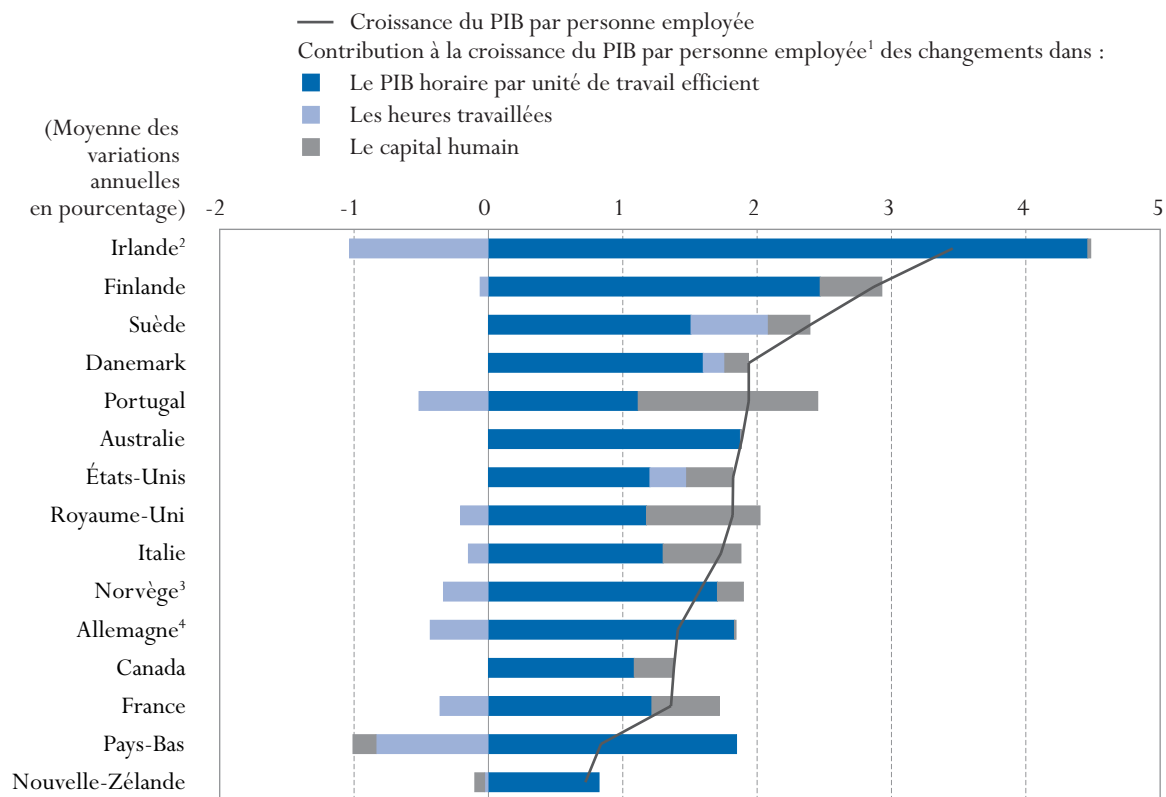
Source : Coulombe, S., Tremblay, J-F. et Marchand, S. (2004) *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistique Canada et Human Resources and Skills Development Canada, Ottawa.

fiables sont rares. Le capital humain est donc un facteur déterminant pour la croissance économique, ainsi que l'ont montré des études empiriques (voir les encadrés A12.1 et A12.2). Selon le rapport de l'OCDE sur la croissance, l'augmentation du niveau de formation des adultes d'une année d'études a un impact à long terme sur le niveau de production qui est de l'ordre de 3 à 6 %.

...mais le capital humain joue un rôle majeur dans la croissance de la production par actif...

Le graphique A12.2 montre que la croissance de la production par actif occupé est en partie imputable à l'amélioration du capital humain des travailleurs. Il présente l'incidence de l'évolution du capital humain moyen sur la croissance du PIB par heure ouvrée corrigée des variations cycliques. En fait, il décompose l'évolution annuelle du PIB par habitant entre 1990 et 2000 pour en isoler les trois composantes : *i*) l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées, *ii*) l'évolution du nombre moyen d'années d'études formelles (utilisé comme indicateur de l'évolution de la qualité de la main-d'œuvre) et *iii*) l'évolution du PIB par unité productive de travail, qui correspond à l'évolution du PIB par actif occupé compte tenu de l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées et de la qualité moyenne de la main-d'œuvre. La qualité moyenne de la main-d'œuvre correspond à la somme des catégories d'actifs ayant différents niveaux de formation, chaque catégorie étant pondérée en fonction de son salaire relatif. Ce mode de calcul a été choisi pour deux raisons. D'une part, le niveau de for-

Graphique A12.2. Valorisations du capital humain contribuant à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre (1990-2000)



1. Basé sur la décomposition suivante : croissance du PIB par personne employée = (variation du PIB horaire par unité de travail efficace) + (variation des heures moyennes travaillées) + (variation du capital humain).

2. Années de référence : 1990-1999.

3. Continent seulement.

4. Années de référence : 1991-2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation de la croissance du PIB par personne employée.

Source : OCDE.

mation représente une part substantielle du capital humain et, d'autre part, les salaires relatifs correspondant aux différents niveaux de formation constituent un indicateur quantitatif raisonnable de la productivité relative des actifs ayant différents niveaux de formation.

Entre 1990 et 2000, le niveau de formation des travailleurs a particulièrement augmenté en Europe, mais cette amélioration a été ternie par un taux poussif de création d'emplois. Dans ces pays en effet, les gains de productivité ont en partie été obtenus par le biais de l'augmentation des licenciements et de la diminution des embauches de travailleurs peu qualifiés. En revanche, en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, l'élévation du niveau de formation n'a joué qu'un rôle modeste dans la croissance du PIB par actif occupé.

Encadré A12.3. Le capital humain et la convergence des revenus dans les provinces du Canada

Dans de nombreux pays de l'OCDE, la prospérité économique se concentre dans des zones géographiques bien délimitées, où le taux d'activité est élevé et où les grandes aspirations sociales sont comblées. Réduire les disparités économiques et sociales entre les régions est un objectif prioritaire pour un certain nombre de gouvernements de l'OCDE. Au Canada, les revenus et la productivité des différentes provinces ont tendance à converger, quoique progressivement, depuis les années 1950. Ce processus de convergence a été étudié récemment sur la base d'un modèle de croissance qui intègre le capital humain. Selon ces recherches, 50 % environ des différences dans la croissance du revenu par habitant et plus de 80 % des différences dans l'accroissement des niveaux de revenus relatifs qui ont été observées entre les provinces canadiennes pendant la période allant de 1951 et 1996 peuvent s'expliquer par la convergence des volumes de capital humain. Dans ce modèle d'économie ouverte dont la mobilité du capital est parfaite, l'évolution du capital humain stimule, semble-t-il, l'accumulation de capital physique dans les provinces. La mesure du capital humain est utilisée comme un indicateur (basé sur les données de recensement) de la proportion de la population ayant des niveaux de formation donnés (les effets sur la croissance et les revenus sont particulièrement sensibles à un indicateur de formation avancée). Cette étude évite plusieurs des problèmes liés à l'utilisation d'indicateurs du capital humain en choisissant des mesures relatives du capital humain dans des systèmes éducatifs plus ou moins homogènes dans des régions infranationales.

Comme le soulignent les auteurs, l'étude aurait pu être plus probante si elle avait tenu compte de données sur la migration et sur la redistribution interrégionale. Toutefois, elle donne une idée des facteurs qui expliquent pourquoi la convergence économique peut être lente, même dans une économie nationale où les marchés financiers sont intégrés et où la mobilité des capitaux n'est entravée par aucune disposition formelle. Comme le capital humain et le capital physique sont complémentaires, les régions pauvres en capital physique risquent d'avoir du mal à attirer du capital physique si leur base de capital humain est relativement sous-développée. Par ailleurs, les incitations à investir dans l'enseignement sont moindres pour les individus plus âgés que pour les plus jeunes. La convergence régionale est donc freinée à cause des proportions plus grandes d'individus moins instruits qui restent dans les provinces plus pauvres. Les auteurs estiment que la convergence aurait pu progresser à un rythme deux à trois fois plus rapide si tous les individus avaient investi dans la même mesure que les jeunes. Cette étude propose également un cadre analytique qui permet d'évaluer l'impact de la redistribution des ressources publiques (entre les provinces plus et moins riches) visant à financer l'éducation.

Source : Coulombe, S. et Tremblay, J-F.. (2001) *Human Capital and Regional Convergence in Canada*, *Journal of Economic Studies*, Vol. 28, n° 3, pp. 154-180.

...et il est également un facteur déterminant pour le rythme du progrès technologique.

L'un des impacts économiques majeurs de l'éducation est celui qu'elle a sur le rythme du progrès technologique, qui affecte à son tour la productivité du travail. En fait, le regain d'intérêt pour le capital humain et sa contribution à l'amélioration de la productivité s'explique notamment par sa complémentarité par rapport aux nouvelles technologies. Les connaissances et compétences sont essentielles pour le développement, la diffusion et l'application des nouvelles technologies. Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'augmentation de la proportion des travailleurs du savoir (les scientifiques, les ingénieurs, les informaticiens spécialisés et autres techniciens producteurs de savoirs) enregistrée pendant les années 1990 explique près de 30 % de la progression nette de l'emploi observée au cours de cette période. Les tendances sont comparables pour les salaires. Ainsi, aux États-Unis, la rémunération des travailleurs du savoir a augmenté à un rythme nettement plus soutenu que celle des autres travailleurs. Dans ce pays, les revenus réels de cette catégorie de personnel ont progressé en termes cumulés de près de 17 % entre 1985 et 1998, alors que ceux du salarié moyen n'ont augmenté que de 5.3 %. Ajoutons que pendant cette même période, les travailleurs employés dans des secteurs de production ont vu leurs revenus réels diminuer de presque 2.5 %.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur du capital humain se fonde sur le niveau de formation de la population en âge de travailler et le nombre moyen d'années de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Il est obtenu à partir de données de l'OCDE appariées à des données provenant de l'étude *Human Capital in Growth Regressions : How Much Difference does Data Quality Make ?*, De la Fuente, A et Doménech, R., Documents de travail du Département des affaires économiques, n° 262., OCDE, Paris, 2000. Pour davantage de précisions sur les définitions, les méthodes et les sources d'information, il y a lieu de consulter les publications *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE* (OCDE, 2003) et *La nouvelle économie : mythe ou réalité* (OCDE, 2001). Les chiffres mentionnés sont ceux qui ont été publiés dans ces rapports. Ils n'ont pas été corrigés après les révisions ultérieures des PIB de certains pays, ce qui ne modifie toutefois en rien les conclusions générales de l'analyse.

À propos de l'encadré A12.1, la façon dont les différentes spécifications du capital humain affectent les estimations comparatives internationales du capital humain est évaluée dans l'étude *Specifying Human Capital*, Wösmann, L., *Journal of Economic Surveys*, vol. 17, n° 3, 2003, pp. 239-270. Des éléments montrant que l'impact de l'éducation sur la croissance n'est pas constant dans les différents pays et diminue au-delà d'une moyenne de 7.5 années d'études figurent dans l'étude *Education and Growth : Why and for Whom ?*, Krueger, A.B. et Lindhal, M., *Journal of Economic Literature*, Vol. XXXIX, 2001, pp. 1101-1136.

Chapitre

B

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION



Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement, constituent l'une des composantes de cette dimension, à l'instar d'ailleurs des dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrées aux activités de recherche et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en bleu foncé. Le diagramme est reporté au début de tous les indicateurs afin de signaler les champs couverts par ceux-ci.

	Dépenses au titre des établissements d'enseignement (exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/étudiants)	Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement (exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses d'éducation	Exemple : dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres
	Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires et aux cours particuliers
	Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité	
Dépenses en matière de recherche et développement	Exemple : dépenses publiques au titre de la recherche dans les établissements d'enseignement tertiaire	
	Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement	
Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transport scolaire ou logement en internat)	Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou des réductions des frais de transport
	Exemple : dépenses publiques au titre des droits liés aux services auxiliaires	Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de transport

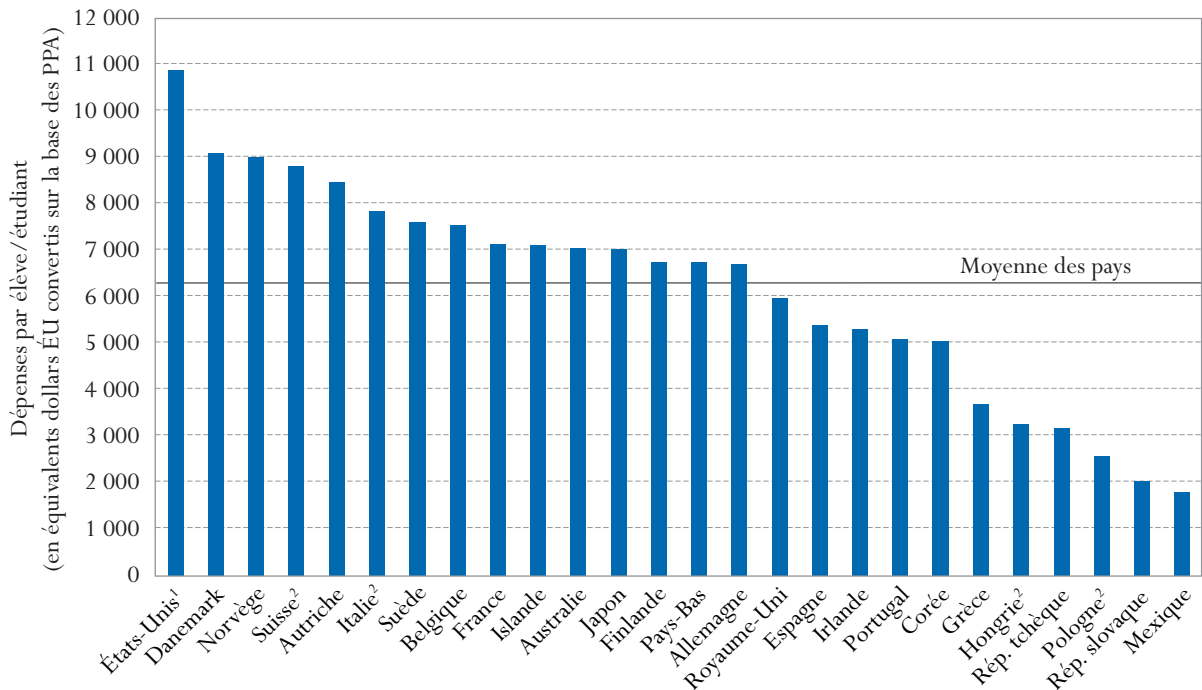
■ Fonds publics
 ■ Fonds privés
 ■ Fonds privés subventionnés

INDICATEUR B1 : DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉTUDIANT

- Les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 819 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 6 688 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 12 319 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire, mais ces moyennes occultent de grandes différences entre pays. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2.2 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire.
- À l'exclusion des dépenses en recherche et développement, les dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 203 dollars ÉU. Elles sont inférieures ou égales à 4 000 dollars ÉU en Grèce, au Mexique, en Pologne et en Turquie, mais dépassent la barre des 8 000 dollars ÉU en Australie, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède.
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires est relativement élevé, malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de piètre qualité. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières principales.
- Le rapport entre la part des dépenses investies dans le tertiaire et les effectifs qui y sont inscrits varie de façon significative. En moyenne, dans 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les établissements tertiaires absorbent 24 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, alors qu'ils n'accueillent que 14 % des élèves/étudiants.
- Entre 1995 et 2001, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de 29 % ou plus en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en Turquie, alors que dans l'enseignement tertiaire, elles n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs.
- Dans sept pays de l'OCDE sur 22 pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire exprimées en dollars ÉU ont diminué entre 1995 et 2001, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période.

Graphique B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2001)

En équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, du primaire au tertiaire, calculs fondés sur des équivalents temps plein


B₁

1. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.

2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève/étudiant.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Contexte

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter, simultanément, sur du personnel qualifié de valeur, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés, disposés à apprendre. Toutefois, la démarche d'un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables.

En conséquence, la question de savoir si les ressources consacrées à l'éducation donnent des résultats à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Bien qu'il soit difficile de déterminer le volume optimal de ressources nécessaire pour préparer chaque élève/étudiant à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, des comparaisons internationales sur les dépenses unitaires d'éducation peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différentes modalités selon lesquelles l'enseignement est dispensé.

Cet indicateur présente les dépenses annuelles et cumulées par élève/étudiant en valeur absolue...

...et par rapport au PIB par habitant.

Il compare également les tendances concernant l'évolution des dépenses unitaires.

Les décideurs doivent concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, notamment dans l'enseignement tertiaire. L'étude comparative de cet indicateur sur l'évolution des dépenses unitaires d'éducation montre que dans de nombreux pays de l'OCDE, l'augmentation des effectifs, en particulier dans l'enseignement tertiaire, n'est pas toujours allée de pair avec une modification des investissements dans l'éducation.

Enfin, les décisions portant sur la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement sont également très importantes. Ainsi, certains pays de l'OCDE choisissent d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de trois ou quatre ans.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement en fonction du nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein qui y sont scolarisés.

Les subventions publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants ont été exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays. Les chiffres sur les dépenses relatives aux élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés ne sont pas disponibles dans certains pays de l'OCDE, tandis que dans d'autres, les chiffres fournis à propos des établissements privés indépendants ne couvrent que partiellement ces dépenses. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État. Il convient de souligner que les écarts entre les dépenses unitaires d'éducation peuvent refléter non seulement des différences dans le volume des ressources matérielles offertes aux élèves/étudiants (comme celles relevées pour le nombre d'élèves/étudiants par enseignant), mais aussi des différences dans le niveau relatif de rémunération.

Si, au niveau primaire et secondaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement affectées aux services d'enseignement, d'autres services représentent une partie non négligeable des dépenses d'éducation au niveau tertiaire, notamment les activités liées à la recherche et développement ainsi qu'aux services auxiliaires. L'indicateur B6 rend compte de façon plus précise de la ventilation des dépenses selon les différents types de services.

Dépenses unitaires d'éducation en équivalents dollars ÉU

Les dépenses consenties chaque année par élève/étudiant au titre des établissements permettent d'évaluer l'investissement réalisé pour chaque individu de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE consacrent dans l'ensemble 6 821 dollars ÉU par élève/étudiant entre le niveau primaire et le niveau tertiaire. À ce niveau, les dépenses unitaires d'éducation varient de 3 300 dollars ÉU ou moins en Hongrie, au Mexique, en Pologne,

B₁

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 211 pour les explications)

Dans huit pays sur 26, les dépenses d'éducation varient de 5 900 à 7 100 dollars ÉU par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

en République slovaque et en République tchèque à plus de 8 000 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse. Dans huit pays sur 26, elles sont comprises entre 5 900 et 7 100 dollars ÉU (voir le graphique B1.1).

Toutefois, bien que les dépenses unitaires soient analogues dans certains pays de l'OCDE, la répartition des ressources entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 819 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 6 688 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 12 319 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, ces moyennes sont influencées par le niveau élevé des dépenses de quelques grands pays, comme les États-Unis. Les dépenses unitaires d'éducation dans le pays « type » de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur la base de tous les pays, s'élèvent à 4 850 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, à 6 510 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et à 10 052 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1).

Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation par élève/étudiant entre les pays de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève au titre des établissements varient de 1 252 dollars ÉU en République slovaque à 7 873 dollars ÉU au Luxembourg. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 6 entre les pays de l'OCDE et varient de 1 874 dollars ÉU en République slovaque à 10 916 dollars ÉU en Suisse. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant sont comprises entre 3 579 dollars ÉU en Pologne et 22 234 dollars ÉU aux États-Unis (voir le tableau B1.1).

Les comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA), c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer dans un pays donné le même panier de biens et de services que celui payé en dollars aux États-Unis.

En moyenne, les dépenses au titre de la recherche et développement (R&D) dans l'enseignement tertiaire représentent 26 % des dépenses totales consenties à ce niveau. Dans cinq des 19 pays de l'OCDE dans lesquels les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaires sont ventilées par type de service, les activités de recherche et développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 35 % des dépenses de ces établissements. Cela peut se traduire par des dépenses unitaires considérables dans certains pays. Les dépenses de recherche et développement dans les établissements tertiaires représentent par exemple plus de 3 000 dollars ÉU par étudiant en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède (voir le graphique B1.2 et les tableaux B1.1 et B6.2).

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 819 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 6 688 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 12 319 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire...

...mais ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE en matière de dépenses.

Les activités de recherche et développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 3 000 dollars ÉU par étudiant en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède.

À l'exclusion des dépenses en recherche et développement, les dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 203 dollars ÉU.

Les dépenses au titre des activités de recherche et développement des établissements d'enseignement tertiaire dépendent non seulement des dépenses totales d'un pays en la matière, mais également des infrastructures nationales afférentes à ces activités. Les pays de l'OCDE où la plupart des activités de recherche et développement sont menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire que les pays où ces activités sont en grande partie réalisées par l'industrie ou par d'autres institutions publiques. À l'exclusion des dépenses en recherche et développement, les dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 203 dollars ÉU. Elles vont de 4 000 dollars ÉU ou moins en Grèce, au Mexique, en Pologne et en Turquie à plus de 8 000 dollars ÉU en Australie, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède (voir le tableau B1.1 et le graphique B1.2).

L'enseignement mobilise des ressources humaines importantes, d'où la place prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux.

L'enseignement de type traditionnel mobilise des ressources humaines importantes, ce qui explique la part prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux. Les différences dans la taille moyenne des classes, dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur D2), dans les dotations en personnel, dans les salaires des enseignants (indicateur D3) et dans les équipements éducatifs et le matériel didactique influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements d'enseignement.

De faibles dépenses unitaires ne signifient pas nécessairement que les performances des élèves/étudiants sont plus faibles.

Il serait abusif de considérer que de faibles dépenses unitaires sont synonymes de mauvaise qualité des services d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, dont les dépenses unitaires sont relativement modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans obtiennent les meilleurs résultats dans des matières clés (voir l'enquête PISA).

Variation des dépenses unitaires d'éducation en fonction des niveaux d'enseignement

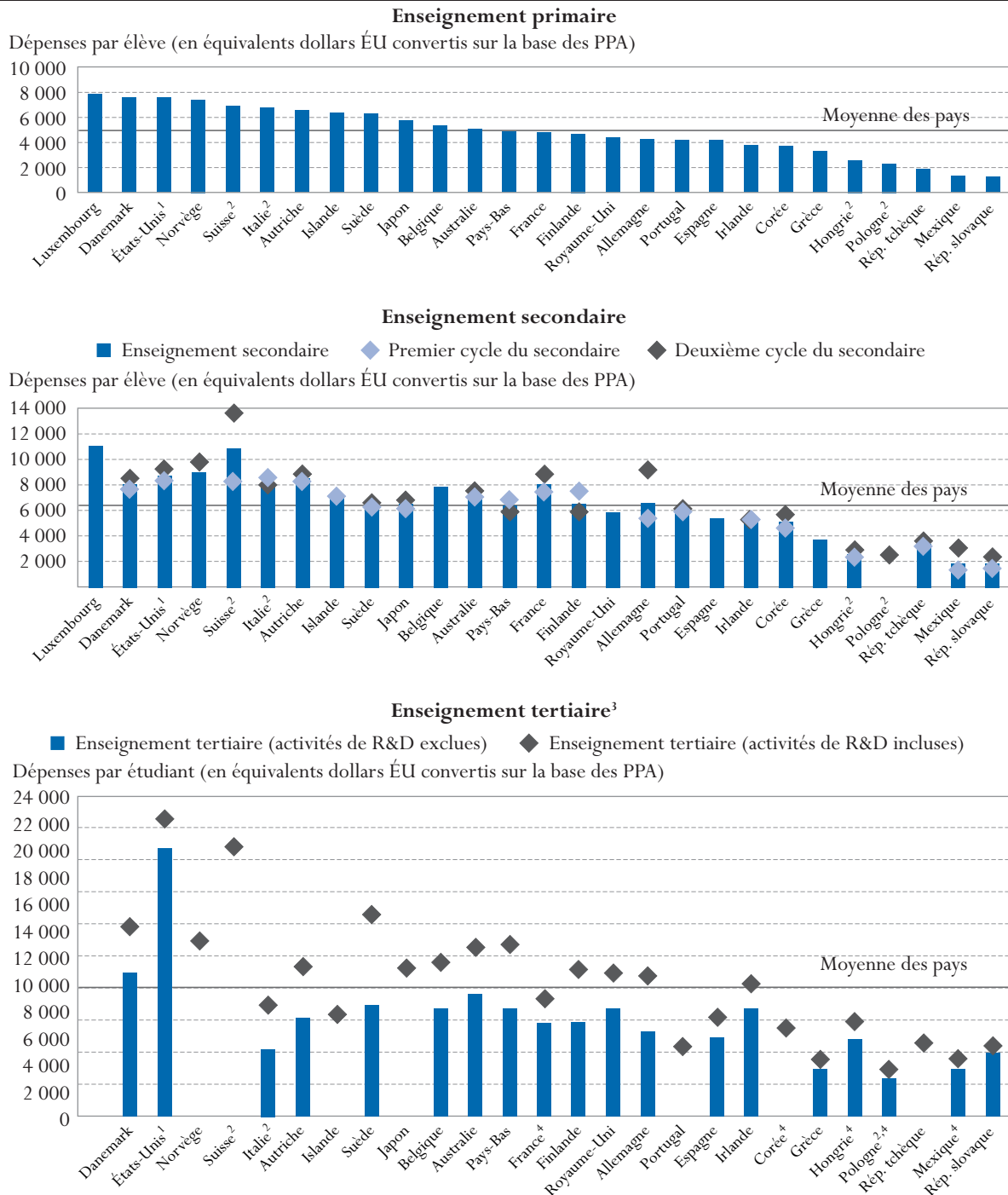
Les dépenses unitaires d'éducation augmentent systématiquement avec le niveau d'enseignement.

Les dépenses unitaires d'éducation progressent de la même manière dans l'ensemble des pays de l'OCDE : partout, elles augmentent fortement de l'enseignement primaire au tertiaire. Cette évolution identique peut s'expliquer par les principaux facteurs déterminant les dépenses, en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités traditionnelles où, malgré quelques différences, l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la gestion sont les mêmes. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute la présence d'un schéma d'évolution similaire.

Les comparaisons de la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement donnent une idée du degré de priorité accordé à chacun de ces niveaux d'enseignement par les différents pays de l'OCDE et du coût relatif de l'enseignement à ces niveaux.

Graphique B1.2. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le niveau d'enseignement (2001)

En équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein



1. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.

2. Établissements publics uniquement.

3. La barre représente les dépenses totales au niveau tertiaire en excluant les dépenses de recherche et développement.

4. Les dépenses au titre de la recherche et développement dans l'enseignement tertiaire, et par conséquent les dépenses totales comprenant les activités de R&D, sont sous-estimées.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève dans l'enseignement primaire.

 Source : OCDE. Tableaux B1.1 et B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

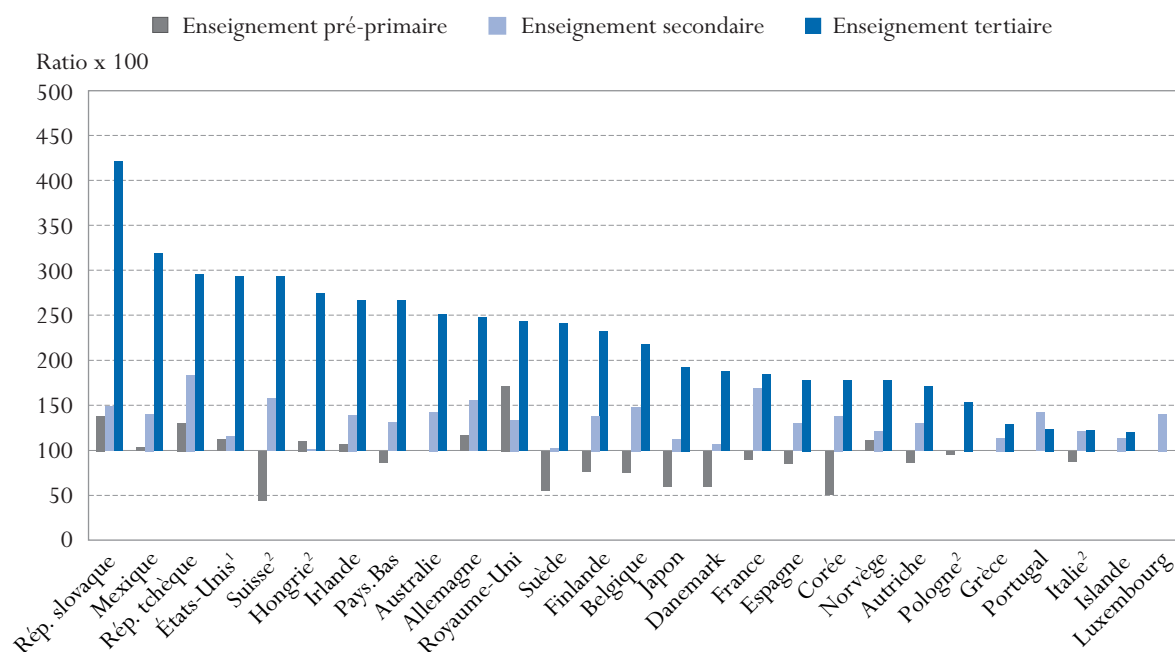
Bien que les dépenses unitaires d'éducation augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement, les écarts varient sensiblement parmi les pays de l'OCDE (voir le graphique B1.3). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires d'éducation sont multipliées par un coefficient de 1.3 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire, mais ce coefficient varie grandement selon les pays : de 1 en Hongrie et en Suède à 1.6 ou plus en Allemagne, en France et en République tchèque.

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2.2 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire.

Bien qu'en moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2.2 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Alors que la Grèce, l'Islande, l'Italie et le Portugal ne dépensent qu'entre 1.2 et 1.3 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique et la République slovaque en dépensent respectivement 3.2 et 4.2 fois plus (voir le graphique B1.3).

Graphique B1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant aux divers niveaux d'enseignement, par rapport à l'enseignement primaire (2001)

Enseignement primaire = 100



Remarque : Un rapport de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant à ce niveau sont trois fois plus élevées que les dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève dans l'enseignement primaire.

Un rapport de 50 dans l'enseignement pré-primaire signifie que les dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève à ce niveau correspondent à la moitié des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève dans l'enseignement primaire.

1. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.

2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant dans l'enseignement tertiaire par rapport aux dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Dépenses d'éducation par étudiant sur la durée moyenne des études tertiaires

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire, la durée type des études et le niveau d'assiduité diffèrent selon les pays de l'OCDE, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles au titre des services d'enseignement qui ressortent du graphique B1.2 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type.

Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir parmi un grand éventail d'établissements et de possibilités de fréquentation la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt. De nombreux étudiants suivent des cours à temps partiel tandis que d'autres travaillent tout en poursuivant leurs études ou suivent une formation dans plus d'un établissement avant d'obtenir leur diplôme. Ces diverses modalités de fréquentation peuvent influencer sur la manière dont il convient d'interpréter les dépenses unitaires d'éducation.

En particulier, des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux proportionnellement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B1.4 montre les dépenses moyennes consenties pour chaque étudiant pendant ses études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants, y compris ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient basés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et que leur interprétation impose une certaine prudence (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004), des changements importants peuvent être observés dans le classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Ainsi, les dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire sont similaires en Autriche (11 274 dollars ÉU) et au Japon (11 164 dollars ÉU) (voir le tableau B1.1). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes de l'enseignement tertiaire (indicateur A2), la durée moyenne des études tertiaires est plus longue de près de deux ans en Autriche qu'au Japon (5.5 ans en Autriche, contre 3.8 ans au Japon). Il en résulte que les dépenses unitaires cumulées afférentes aux études tertiaires de l'Autriche sont supérieures de près de 20 000 dollars ÉU à celles du Japon (62 459 dollars ÉU, contre 42 970 dollars ÉU) (voir le graphique B1.4 et le tableau B1.3).

Le coût unitaire total des études tertiaires de type A (118 953 dollars ÉU) en Suisse est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans les autres pays qui ont fourni des données, sauf en Allemagne et en Autriche (voir le tableau B1.3). Ces écarts doivent naturellement être considérés à la lumière des différences entre pays dans les structures de délivrance des diplômes ainsi que des différences susceptibles d'exister dans les pays de l'OCDE quant au niveau des diplômes obtenus à l'issue des études tertiaires. Des tendances analogues sont observées dans le cas des études tertiaires de type B, mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par le fait qu'elles sont moins longues.

Les dépenses unitaires annuelles ne reflètent pas toujours le coût total des études tertiaires.

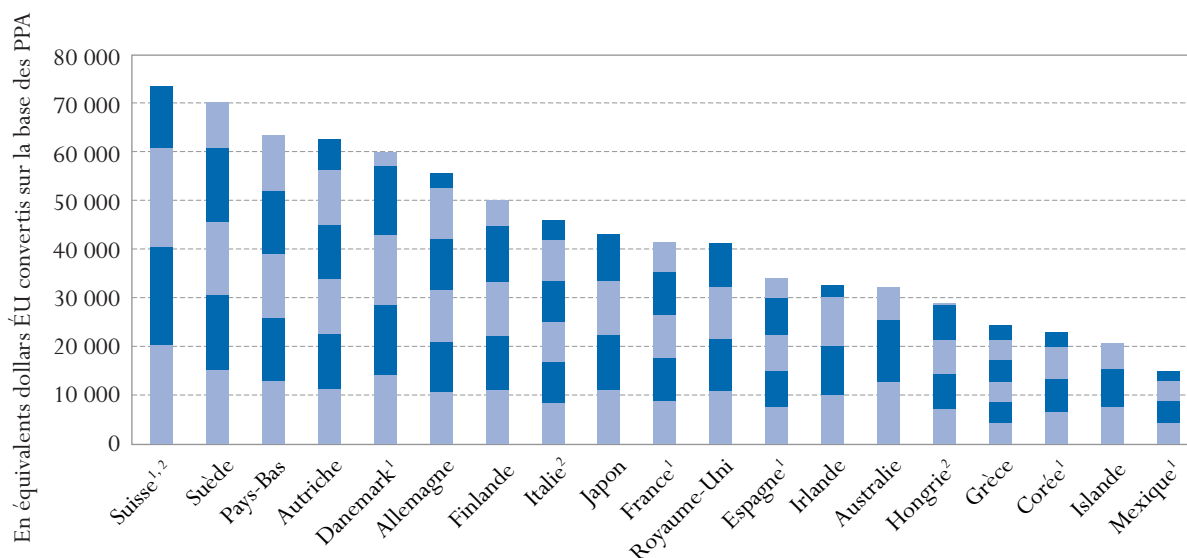
Les étudiants peuvent choisir parmi une large gamme d'établissements d'enseignement et de modalités de fréquentation.

Même si les dépenses annuelles sont faibles, le coût global des études tertiaires peut être élevé si leur durée est longue.

B1

Graphique B1.4. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2001)

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par étudiant multipliées par la durée moyenne des études tertiaires, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA



Remarque : Chaque segment des barres représente les dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par étudiant. Le nombre de segments représente le nombre moyen d'années d'éducation pour un étudiant de l'enseignement tertiaire.

1. La durée des études tertiaires provient d'une enquête spéciale sur l'année académique 1995, qui a été réalisée en 1997.

2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires.

Source : OCDE. Tableau B1.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Répartition des dépenses au titre des établissements en fonction des effectifs d'élèves/étudiants

En moyenne, l'enseignement secondaire absorbe 41 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement et accueille 39 % de tous les élèves/étudiants...

Les sommes investies dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE peuvent être comparées en fonction des effectifs inscrits à chaque niveau d'enseignement. En principe, un niveau d'enseignement qui accueille une proportion élevée d'étudiants devrait bénéficier d'un investissement élevé pour que les cours soient dispensés dans de bonnes conditions. Le tableau B1.4 montre la relation entre la part des dépenses au titre des établissements et le nombre d'élèves/étudiants par niveau d'enseignement. En moyenne, dans les 23 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement secondaire absorbe 41 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement et accueille 39 % de tous les élèves/étudiants. L'écart entre les deux chiffres dépasse 4 % en Belgique, aux États-Unis, en France, en Hongrie, en République slovaque et en Suisse. Parmi les pays où la proportion des dépenses au titre de l'enseignement secondaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE par comparaison avec tous les autres niveaux d'enseignement, l'Allemagne, l'Autriche, la France, l'Italie, la République slovaque, la République tchèque et le Royaume-Uni comptent plus de 45 % d'élèves/étudiants à ce niveau. À l'autre extrême,

la proportion du budget investi dans l'enseignement secondaire et la proportion des effectifs qui y sont inscrits sont inférieures ou égales à 35 % en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, au Mexique et en Norvège (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.5a).

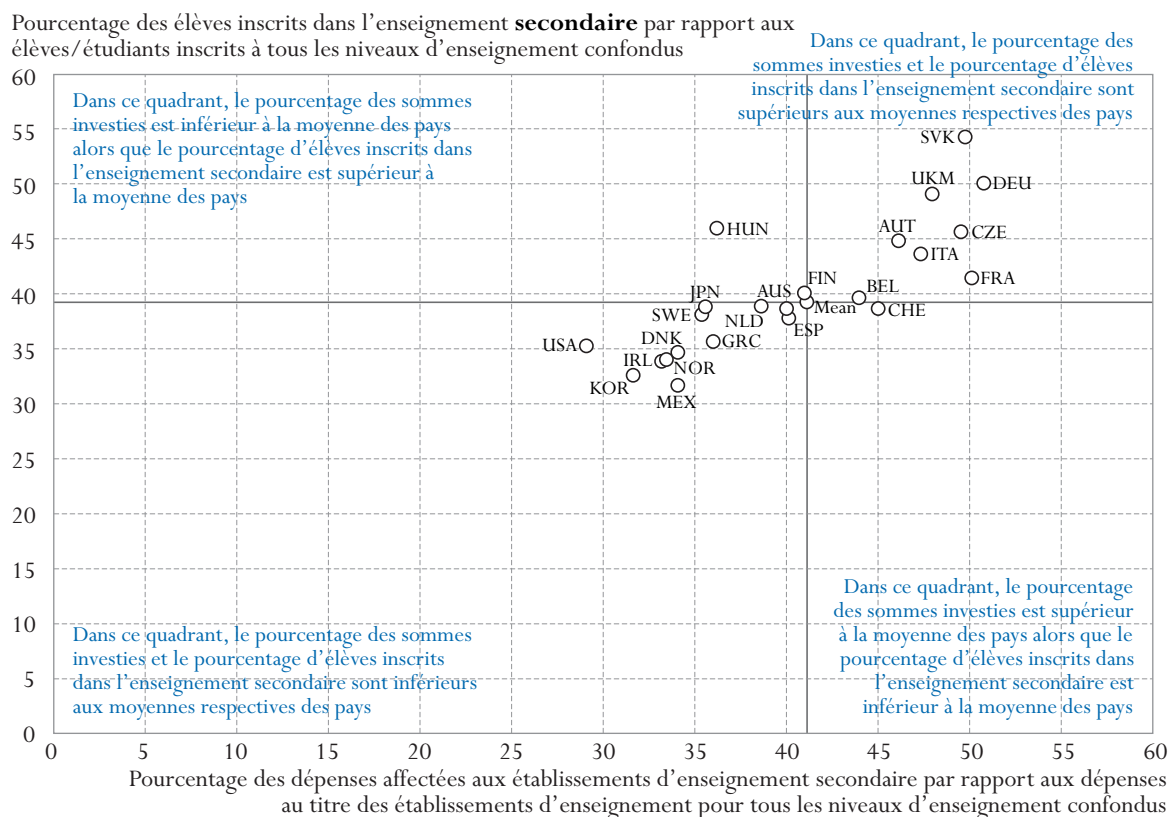
Par comparaison avec l'enseignement secondaire, il existe des différences significatives entre la proportion des dépenses et la proportion des effectifs inscrits dans l'enseignement primaire ou tertiaire. Dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement primaire et le tertiaire absorbent en moyenne 26 et 24 % respectivement des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, alors qu'ils représentent 35 % des effectifs pour le primaire et seulement 14 % pour l'enseignement tertiaire. Les écarts entre les deux proportions dépassent dans l'enseignement primaire 12 % en Australie, en Irlande et au Mexique et varient dans l'enseignement tertiaire de moins de 5 % en Corée, en France, en Grèce et en Italie à plus de 13 % aux États-Unis, en Irlande, aux Pays-Bas, en République slovaque et en Suède. Dans

... et il existe des différences marquées entre la proportion des dépenses et la proportion des effectifs inscrits dans l'enseignement primaire ou tertiaire.

B₁

Graphique B1.5a. Dépenses affectées à l'enseignement secondaire et élèves inscrits à ce niveau d'enseignement (2001)

En pourcentage des dépenses affectées et des élèves/étudiants inscrits à tous les niveaux d'enseignement confondus



Remarque : En moyenne, 41 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont affectées à l'enseignement secondaire alors que 39 % des élèves sont inscrits à ce niveau d'enseignement.

La liste des pays utilisés dans ce graphique et leur abréviation figurent dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableau B1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

dix pays sur 24, la proportion des dépenses et la proportion des effectifs dans l'enseignement tertiaire sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, alors qu'en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce et en Irlande, l'enseignement tertiaire représente plus de 29 % des dépenses totales (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.5b).

Dépenses unitaires d'éducation par rapport au PIB par habitant

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires représentent en moyenne 20 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 26 % dans l'enseignement secondaire et 42 % dans l'enseignement tertiaire.

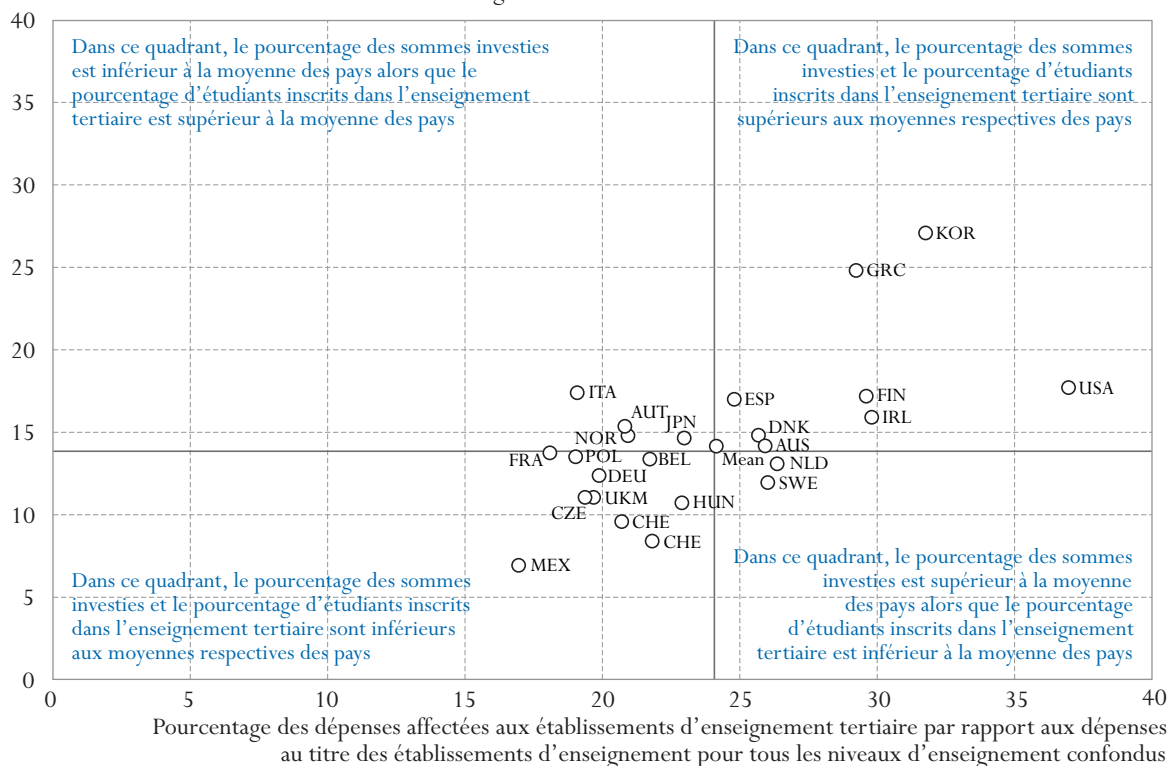
La mesure des dépenses d'éducation par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant tient compte de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme l'enseignement est généralisé aux niveaux inférieurs, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources dépensées à ces niveaux d'enseignement en faveur des jeunes par rapport à la capacité de paiement d'un pays. Pour les niveaux supérieurs de l'enseignement, cette évaluation est influencée à la fois par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation. Dans l'enseignement tertiaire par exem-

B1

Graphique B1.5b. Dépenses affectées à l'enseignement tertiaire et étudiants inscrits à ce niveau d'enseignement (2001)

En pourcentage des dépenses affectées et des élèves/étudiants inscrits à tous les niveaux d'enseignement confondus

Pourcentage des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire par rapport aux élèves/étudiants inscrits à tous les niveaux d'enseignement confondus



Remarque : En moyenne, 24 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont affectées à l'enseignement tertiaire alors que 14 % des étudiants sont inscrits à ce niveau d'enseignement.

La liste des pays utilisés dans ce graphique et leur abréviation figurent dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableau B1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

ple, les pays de l'OCDE peuvent afficher un chiffre assez élevé à cet égard si une part relativement importante de leur richesse est consacrée à l'éducation d'un nombre proportionnellement restreint d'étudiants. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation s'établissent en moyenne à 20 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, à 26 % dans l'enseignement secondaire et à 42 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.2).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires est complexe. Le graphique B1.6a révèle la coexistence de deux relations différentes entre deux groupes de pays distincts (voir les ovales représentés sur le graphique B1.6a). Il existe une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires d'éducation et le PIB par habitant dans les pays dont le PIB par habitant est inférieur ou égal à 22 500 dollars ÉU. Dans ce groupe de pays qui comprend la Corée, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, le Mexique, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la République tchèque, les pays plus pauvres ont tendance à dépenser moins par élève/étudiant que les pays plus riches.

Toutefois, la variation des dépenses d'éducation par élève/étudiant est considérable entre les pays dont le PIB par habitant est supérieur à 22 500 dollars ÉU (voir les ovales représentés sur le graphique B1.6a). Plus le PIB par habitant est élevé, plus la variation des dépenses d'éducation est grande. Ainsi, l'Australie, la France et le Royaume-Uni affichent des PIB par habitant similaires, mais en consacrent une part très différente aux dépenses unitaires dans l'enseignement secondaire et tertiaire. La part du PIB par habitant qui est affectée aux dépenses unitaires dans l'enseignement secondaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE en Australie (27 %) et en France (30 %), mais elle y est inférieure au Royaume-Uni (22 %). La part du PIB qui est consacrée aux dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire varie énormément : elle représente 48 % en Australie, 33 % en France et 40 % au Royaume-Uni (voir le tableau B1.2 et le graphique B1.6b).

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le PIB montre le volume que représentent ces dépenses par rapport à la richesse globale des pays. Des répartitions similaires des investissements par niveau d'enseignement s'observent toutefois dans des pays au PIB très différent. Dans l'enseignement secondaire par exemple, la Corée et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent aux dépenses unitaires d'éducation une part de leur PIB qui est égale à celle de l'Autriche, la France et l'Italie, et même supérieure à celle des États-Unis, dont le PIB par habitant figure pourtant parmi les plus élevés. De même, le Mexique et la République slovaque consacrent environ 47 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire, soit une part comparable à celle enregistrée en Australie, au Danemark et aux Pays-Bas (voir le graphique B1.6b).

Sous un certain seuil de PIB par habitant, les pays de l'OCDE ont tendance à dépenser moins par élève/étudiant...

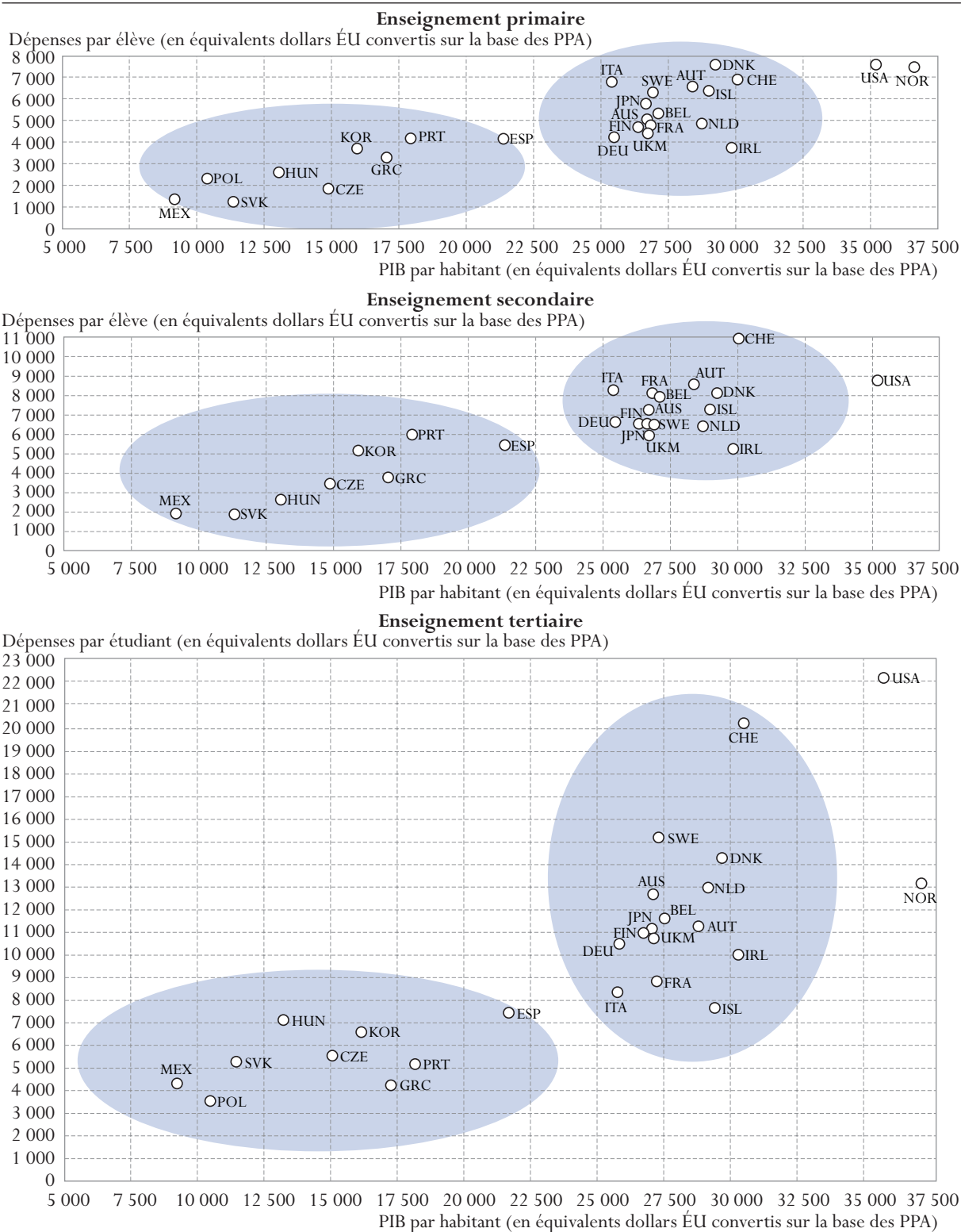
...mais cette tendance ne peut être généralisée.

Des répartitions similaires des investissements par niveau d'enseignement s'observent toutefois dans des pays au PIB très différent.

B₁

Graphique B1.6a. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant (2001)

En équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, par niveau d'enseignement

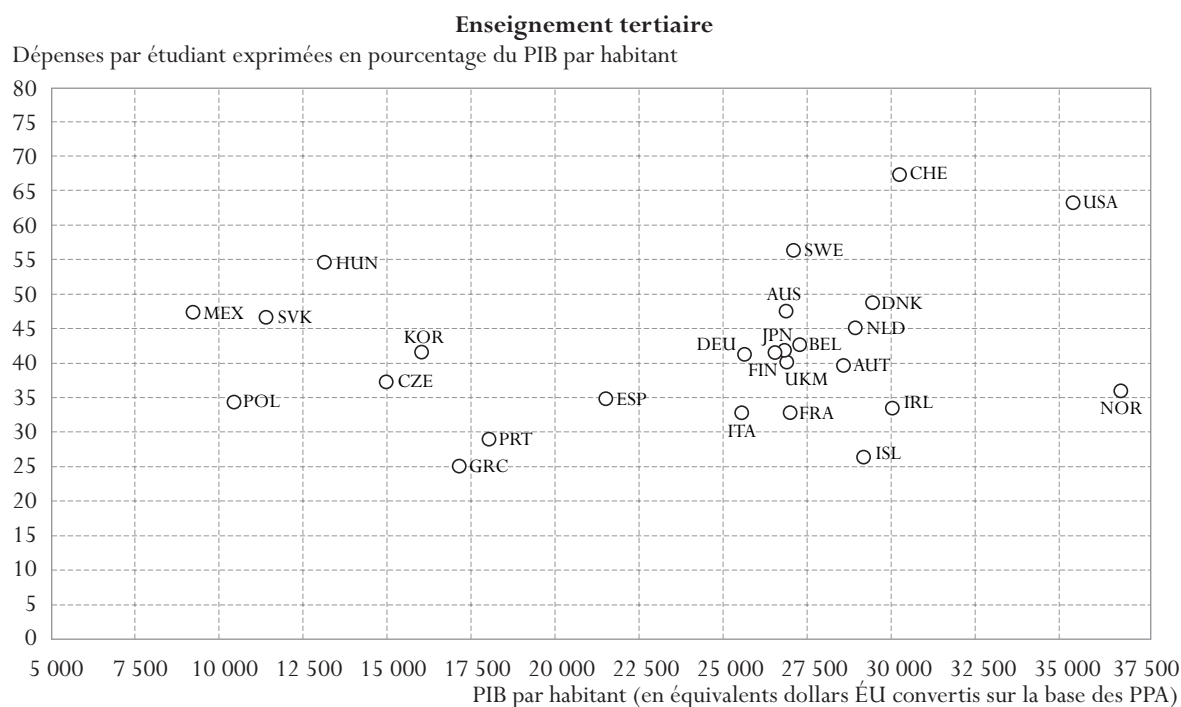
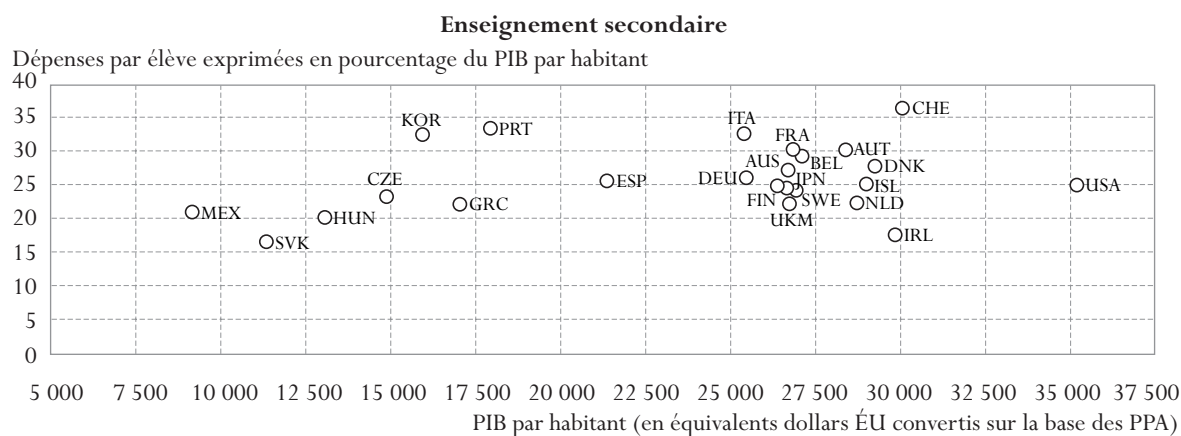
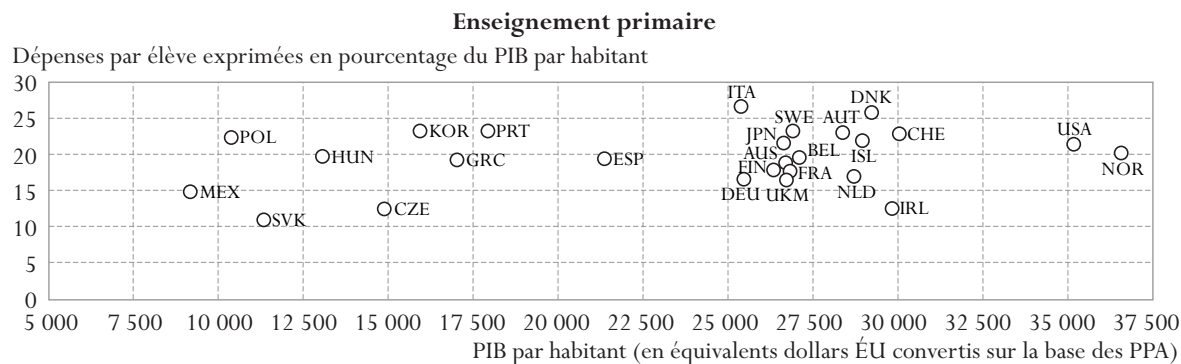


Remarque : La liste des pays utilisés dans ce graphique et leur abréviation figurent dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableaux B1.1 et B1.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Graphique B1.6b. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant exprimées en pourcentage du PIB par habitant, en proportion du PIB par habitant (2001)

Par niveau d'enseignement



Note : La liste des pays utilisés dans ce graphique et leur abréviation figurent dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableaux B1.1, B1.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Variation des dépenses unitaires d'éducation entre 1995 et 2001

La proportion de jeunes gens dans la population a un impact sur les effectifs d'élèves/étudiants et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. En conséquence, la taille de la population jeune d'un pays donné conditionne la demande potentielle de formation initiale. Plus le nombre de jeunes est élevé, plus la demande potentielle de services éducatifs est importante. Le tableau B1.5 et le graphique B1.7 montrent en valeur absolue et en prix constants de 2001 les effets de l'évolution des effectifs d'élèves/étudiants et des dépenses sur les dépenses unitaires d'éducation entre 1995 et 2001.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires ont progressé d'au moins 29 % en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en Turquie.

La variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs.

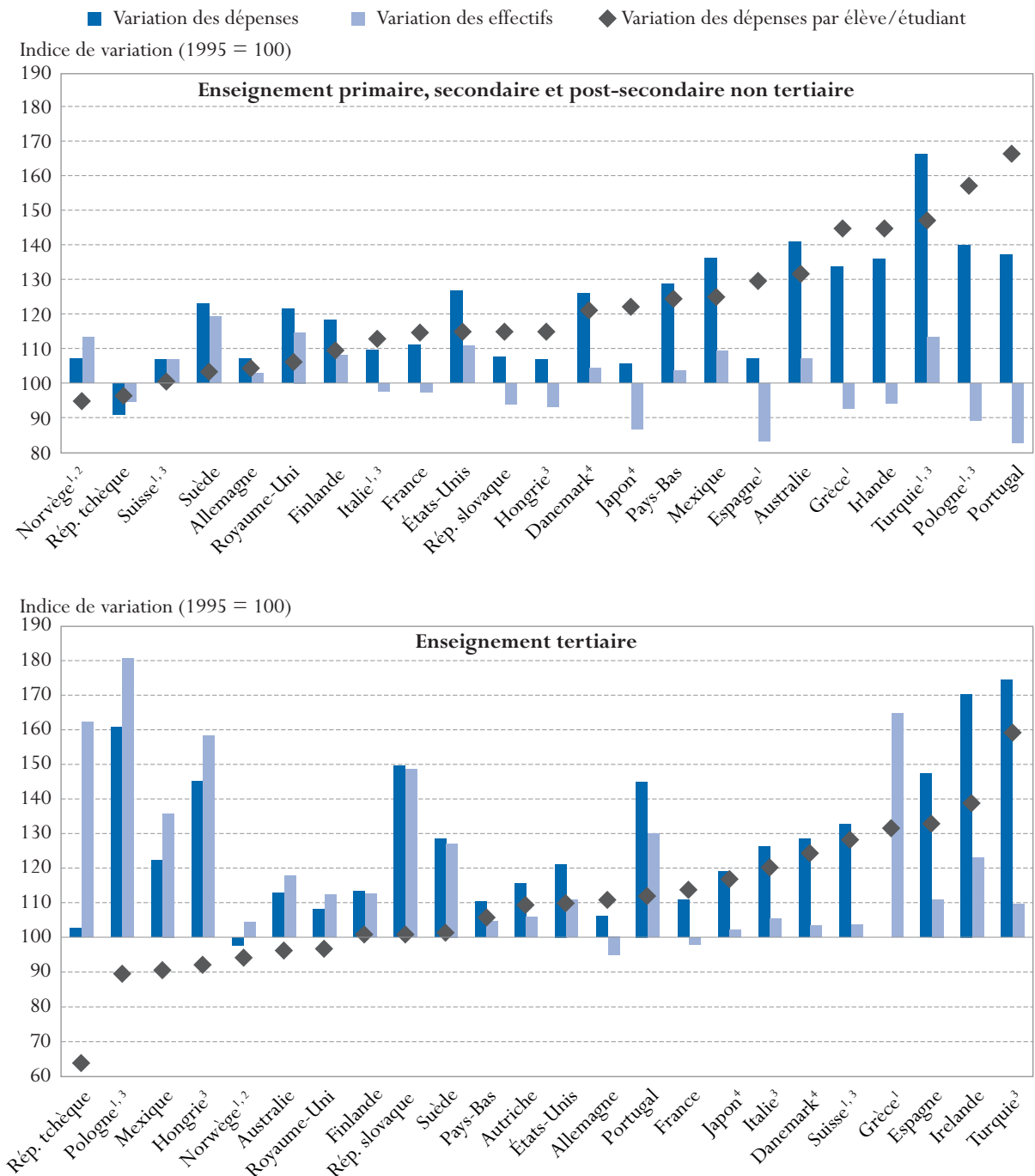
Entre 1995 et 2001, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé d'au moins 29 % en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en Turquie. Dans 11 pays de l'OCDE sur 23 pour lesquels des données sont disponibles, les variations dépassent la barre des 20 % entre 1995 et 2001. En revanche, elles ont baissé de 6 % en Norvège et de 4 % en République tchèque. Pour la Norvège, la baisse des dépenses par étudiant est due à une variation significative du déflateur du PIB causée principalement par une augmentation du prix du pétrole (voir le graphique B1.7).

Bien que l'organisation structurelle mette souvent beaucoup de temps à s'adapter aux tendances démographiques, il semble que la variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception de l'Espagne, du Japon, de la Pologne et du Portugal, où une chute des effectifs de plus de 10 % et une revalorisation – légère en Espagne et au Japon, mais forte en Pologne et au Portugal – des dépenses au titre de l'éducation ont donné lieu à une progression significative des dépenses d'éducation par élève/étudiant. Par contraste, en France, en Grèce, en Irlande et en Italie, la révision à la hausse des budgets de l'éducation (entre 10 et 36 %) et la légère diminution des effectifs ont accentué l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Les États-Unis, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Turquie font également exception à la règle. Ces cinq pays de l'OCDE sont ceux qui ont connu la plus forte croissance du nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2001. La situation est différente dans ces pays. Aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Suède et en Turquie, l'accroissement des dépenses a été plus fort que celui requis pour faire face à l'augmentation des effectifs, ce qui a donné lieu à une légère hausse des dépenses d'éducation par élève/étudiant. Par contre, en Norvège, l'accroissement des effectifs, dus en partie à l'allongement de l'enseignement primaire qui est passé de six à sept ans à partir de l'année scolaire 1997-1998, n'est pas allé de pair avec une révision proportionnelle des dépenses d'éducation. Cependant, la variation entre 1995 et 2001 du déflateur du PIB en Norvège (causée princi-

Graphique B1.7. Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2001)

Indices de variation entre 1995 et 2001 (1995 = 100, prix constants de 2001)



B1

1. Dépenses publiques uniquement.

2. La baisse des dépenses par élève/étudiant est due à une variation significative du déflateur du PIB causée principalement par une augmentation du prix du pétrole.

3. Établissements publics uniquement.

4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

 Source : OCDE. Tableau B1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation n'ont pas toujours progressé à un rythme aussi soutenu que les effectifs.

palement par une augmentation du prix du pétrole) a provoqué un déclin des dépenses d'éducation et également des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2001 (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans sept pays de l'OCDE sur 24 pour lesquels des données sont disponibles – l'Australie, la Hongrie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, la République tchèque et le Royaume-Uni –, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2001. Dans tous ces pays sauf en Norvège (voir paragraphe précédent), ce phénomène s'explique en grande partie par le fait que le nombre d'étudiants a augmenté de plus de 10 % pendant cette période (voir le graphique B1.7). À l'autre extrême, la Grèce, l'Irlande et le Portugal ont vu leurs dépenses unitaires grimper fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 65, 25 et 30 % respectivement. L'Allemagne et la France sont les seuls pays de l'OCDE dans lesquels le nombre d'étudiants du tertiaire a vraiment baissé. En Allemagne toutefois, ce déclin a surtout été observé au début de cette période et le nombre d'étudiants a récemment commencé à augmenter sensiblement (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Évolution des dépenses unitaires d'éducation et du PIB par habitant entre 1995 et 2001

L'enrichissement des pays se traduit-il forcément par une augmentation des dépenses unitaires d'éducation ? Le tableau B1.6 montre l'évolution des dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire en fonction de l'évolution du PIB par habitant entre 1995 et 2001 dans chaque pays de l'OCDE, aux prix et parités de pouvoir d'achat constants de 2001.

Dans sept pays de l'OCDE sur 22 pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2001, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période.

En règle générale, il existe une corrélation positive entre la variation des dépenses d'éducation par élève/étudiant et l'évolution du PIB par habitant. Toutefois, dans sept pays de l'OCDE sur 22 pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses unitaires (exprimées en dollars ÉU) au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2001, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période (voir le tableau B1.6). Les dépenses par étudiant ont progressé dans tous les autres pays. Dans six de ces pays – le Danemark, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Japon et la Suisse –, les dépenses d'éducation par élève/étudiant ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant entre 1995 et 2001. Dans tous les autres pays, le PIB par habitant a augmenté plus rapidement que les dépenses par étudiant du tertiaire (voir le tableau B1.6).

Entre 1995 et 2001, des tendances différentes d'investissement dans l'éducation pour des pays présentant des niveaux comparables de dépenses et de PIB par habitant en 2001.

La comparaison de pays présentant des niveaux analogues de dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire et de PIB par habitant en 2001 révèle certaines différences dans les tendances d'investissement au titre de l'éducation observées entre 1995 et 2001. Comparons à titre d'exemple l'Australie, le Japon et le Royaume-Uni, trois pays où les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire et le PIB par habitant enregistrés en 2001 sont proches. La comparaison des statistiques fait apparaître qu'au Japon les dépenses par étudiant du

tertiaire ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant entre 1995 et 2001. En revanche, l'Australie et le Royaume-Uni ont assisté entre 1995 et 2001 à une hausse significative de leur PIB par habitant et à une légère diminution de leurs dépenses par étudiant au cours de la même période (voir le tableau B1.6).

Définitions et méthodologie

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues en divisant les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour être converties en équivalents dollars américains (dollars ÉU). Le taux de change PPA donne le montant, en monnaie nationale, qui permettrait dans un pays donné de financer le même panier de biens et de services que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis. Il est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Les tableaux B1.5 et B1.6 présentent les dépenses par élève/étudiant de l'année budgétaire 1995. Ces chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2001 et actualisée en 2003. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler leurs données en tenant compte des définitions et du champ couvert par la collecte UOE de données menée au cours de l'année 2003. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2001 sur la base du déflateur des prix du PIB.

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires, exprimées en monnaie nationale, en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les premières sont corrigées à l'aide des taux d'inflation du pays considéré de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Les dépenses estimées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B1.3) sont obtenues en multipliant des dépenses annuelles actuelles par la durée type des études tertiaires. Les méthodes appliquées pour estimer la durée type des études tertiaires sont décrites dans l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004). Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une étude spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 1997.

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux définitions différentes selon les pays des notions de fréquentation à « temps plein » et à « temps partiel », et d'« équiva-

Les données portent sur l'année budgétaire 2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2003 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2001 et actualisée en 2003.

B1

lent temps plein ». Certains pays de l'OCDE comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme un étudiant à temps plein, alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues au terme d'un programme spécifique sur une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le niveau de fréquentation à temps partiel afficheront des dépenses plus élevées par étudiant en équivalents temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de fréquentation.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition de 2004 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2001)

En équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Secondaire				Post- secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire (y compris les activités de R&D)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Ensemble de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire
		Primaire	Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Ensemble du secondaire	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			
								Tertiaire de type B			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE											
Australie	m	5 052	7 042	7 587	7 239	6 057	12 688	7 692	13 654	9 200	7 046
Autriche	5 713	6 571	8 316	8 852	8 562	8 240	11 274	9 884	11 382	7 388	8 462
Belgique	4 062	5 321	x(5)	x(5)	7 912	x(5)	11 589	x(7)	x(7)	8 084	7 548
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	2 449	1 871	3 245	3 663	3 448	1 607	5 555	2 789	5 907	m	3 169
Danemark	4 542	7 572	7 653	8 531	8 113	x(4,7)	14 280	x(7)	x(7)	10 771	9 075
Finlande	3 640	4 708	7 496	5 938	6 537	x(5)	10 981	4 304	11 143	7 061	6 751
France	4 323	4 777	7 491	8 884	8 107	6 529	8 837	9 378	8 689	6 965	7 124
Allemagne	4 956	4 237	5 366	9 223	6 620	9 460	10 504	5 633	11 306	6 370	6 696
Grèce	x(2)	3 299	x(5)	x(5)	3 768	1 155	4 280	2 373	5 188	3 534	3 680
Hongrie ¹	2 882	2 592	2 325	2 981	2 633	4 135	7 122	3 026	7 266	5 822	3 254
Islande	m	6 373	7 123	7 369	7 265	m	7 674	8 067	7 671	m	7 101
Irlande	4 026	3 743	5 214	5 285	5 245	4 783	10 003	x(7)	x(7)	8 086	5 294
Italie ¹	5 972	6 783	8 558	8 051	8 258	m	8 347	13 456	8 270	5 064	7 839
Japon	3 478	5 771	6 166	6 880	6 534	x(4,7)	11 164	8 823	11 493	m	7 018
Corée	1 913	3 714	4 612	5 681	5 159	a	6 618	4 295	8 236	m	5 035
Luxembourg	x(2)	7 873	x(5)	x(5)	11 091	x(5)	m	m	m	m	m
Mexique	1 410	1 357	1 342	3 144	1 915	a	4 341	x(7)	x(7)	3 538	1 793
Pays-Bas	4 228	4 862	6 779	5 911	6 403	5 506	12 974	7 380	13 044	8 075	6 733
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	8 246	7 404	8 365	9 840	9 040	x(5)	13 189	x(7)	x(7)	m	9 004
Pologne ¹	2 220	2 322	x(2)	2 592	m	2 134	3 579	3 341	3 582	2 864	2 573
Portugal	m	4 181	5 882	6 076	5 976	a	5 199	x(7)	x(7)	m	5 092
Rép. slovaque	1 740	1 252	1 483	2 452	1 874	x(4)	5 285	x(4)	5 285	4 788	2 031
Espagne	3 608	4 168	x(5)	x(5)	5 442	x(5)	7 455	7 280	7 483	5 951	5 385
Suède	3 504	6 295	6 285	6 628	6 482	3 757	15 188	x(7)	x(7)	8 356	7 612
Suisse ¹	3 080	6 889	8 219	13 701	10 916	5 910	20 230	6 785	21 815	m	8 795
Turquie ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	3 950	m
Royaume-Uni	7 595	4 415	x(5)	x(5)	5 933	x(5)	10 753	x(7)	x(7)	8 101	5 972
États-Unis ²	8 522	7 560	8 359	9 278	8 779	x(7)	22 234	x(7)	x(7)	20 098	10 871
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4 187</i>	<i>4 850</i>	<i>5 787</i>	<i>6 752</i>	<i>6 510</i>	<i>3 705</i>	<i>10 052</i>	~	~	<i>7 203</i>	<i>6 190</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>4 490</i>	<i>4 819</i>	~	~	<i>6 688</i>	~	<i>12 319</i>	~	~	<i>10 724</i>	<i>6 821</i>
PAYS PARTENAIRES											
Argentine	1 745	1 655	2 189	2 487	2 306	a	3 775	5 028	3 047	m	2 182
Brésil ^{1,3}	1 044	832	862	870	864	a	m	m	10 306	m	m
Chili ⁴	1 766	2 110	2 070	2 094	2 085	a	6 901	3 486	7 611	m	2 732
Inde	57	405	390	1 045	650	m	2 522	x(7)	x(7)	m	m
Indonésie	73	108	279	396	322	a	1 414	x(7)	x(7)	m	m
Israël	3 428	4 650	x(5)	x(5)	5 617	4 051	11 494	7 521	12 751	m	6 033
Jamaïque	248	646	904	954	922	1 773	8 028	2 957	16 324	m	m
Jordanie ¹	342	811	834	853	840	m	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	611	1 562	x(5)	x(5)	2 600	7 367	11 303	10 996	11 402	m	2 679
Paraguay	x(2)	802	x(5)	x(5)	1 373	m	4 030	2 164	5 003	m	m
Pérou	359	431	528	547	534	m	4 230	m	m	m	m
Philippines ¹	75	492	456	506	465	m	1 648	x(7)	x(7)	m	m
Thaïlande	764	1 045	977	1 185	1 081	m	1 851	2 507	1 744	m	m
Tunisie ¹	m	2 473	x(2)	x(2)	x(2)	a	4 433	x(7)	x(7)	m	m
Uruguay ¹	1 200	1 202	889	1 243	1 046	a	2 201	x(7)	x(7)	m	1 261
Zimbabwe ⁴	m	878	x(5)	x(5)	1 368	a	m	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics uniquement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.

3. Année de référence : 2000.

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B1.2. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, en proportion du PIB par habitant (2001)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Secondaire				Post- secon- daire non tertiaire	Enseignement tertiaire (y compris les activités de R&D)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Ensemble de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire	
		Primaire	Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secon- daire		Ensemble du secondaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			
												(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	m	19	26	28	27	23	48	29	51	34	26	
Autriche	20	23	29	31	30	29	40	x(7)	x(7)	26	30	
Belgique	15	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	43	x(7)	x(7)	30	28	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	16	13	22	25	23	11	37	19	40	m	21	
Danemark	16	26	26	29	28	x(4,7)	49	x(7)	x(7)	37	31	
Finlande	14	18	28	23	25	x(5)	42	16	42	27	26	
France	16	18	28	33	30	24	33	35	32	26	27	
Allemagne	19	17	21	36	26	37	41	22	44	25	26	
Grèce	x(2)	19	x(5)	x(5)	22	7	25	14	30	21	22	
Hongrie ¹	22	20	18	23	20	32	55	23	56	45	25	
Islande	m	22	25	25	25	m	26	28	26	m	25	
Irlande	13	13	17	18	18	16	34	x(7)	x(7)	27	18	
Italie ¹	24	27	34	32	33	m	33	53	33	m	31	
Japon	13	22	23	26	25	x(4,7)	42	33	43	m	26	
Corée	12	23	29	36	32	a	42	27	52	m	32	
Luxembourg	x(2)	16	x(5)	x(5)	23	x(5)	m	m	m	m	m	
Mexique	15	15	15	34	21	a	47	x(7)	x(7)	39	20	
Pays-Bas	15	17	24	21	22	19	45	26	45	28	23	
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norvège	23	20	23	27	25	x(5)	36	x(7)	x(7)	m	25	
Pologne ¹	21	22	x(2)	25	m	21	35	32	35	28	25	
Portugal	m	23	33	34	33	a	29	x(7)	x(7)	m	28	
Rép. slovaque	15	11	13	22	17	x(4)	47	x(4)	47	42	18	
Espagne	17	20	x(5)	x(5)	25	x(5)	35	34	35	28	25	
Suède	13	23	23	25	24	14	56	x(7)	x(7)	31	28	
Suisse ¹	10	23	27	46	36	20	67	23	73	m	29	
Turquie ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	65	m	
Royaume-Uni	28	17	x(5)	x(5)	22	x(5)	40	x(7)	x(7)	30	22	
États-Unis ²	24	21	24	26	25	x(7)	63	x(7)	x(7)	57	31	
Moyenne des pays	17	20	23	28	26	16	42	28	43	34	26	
PAYS PARTENAIRES												
Argentine	15	14	19	21	20	a	32	43	26	m	19	
Brésil ^{1, 3}	16	13	13	14	14	a	m	m	161	m	m	
Chili ⁴	18	22	21	22	22	a	71	36	79	m	28	
Inde	2	14	14	37	23	m	89	x(7)	x(7)	m	m	
Indonésie	3	4	10	14	11	a	49	x(7)	x(7)	m	m	
Israël	16	22	x(5)	x(5)	26	19	54	35	60	m	28	
Jamaïque	7	17	24	26	25	48	217	80	442	m	m	
Jordanie ¹	9	21	22	23	22	m	m	m	m	m	m	
Malaisie ¹	7	18	x(5)	x(5)	30	85	131	127	132	m	31	
Paraguay	m	15	x(5)	x(5)	26	m	77	41	96	m	m	
Pérou	8	9	11	12	12	m	81	m	m	m	m	
Philippines	2	13	12	13	12	m	43	x(7)	x(7)	m	m	
Thaïlande	13	17	16	20	18	m	31	42	29	m	m	
Tunisie ¹	m	38	x(2)	x(2)	x(2)	a	68	93	x(7)	m	m	
Uruguay	14	14	11	15	12	a	26	x(7)	x(7)	m	15	
Zimbabwe ⁴	m	20	x(5)	x(5)	31	a	m	m	m	m	m	

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics uniquement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.

3. Année de référence : 2000.

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2001)

En équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, selon le type de programme

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années) ²			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires		
		Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
Australie	CM	2.5	1.6	2.6	32 101	12 076	34 954
Autriche	AF	5.5	2.8	6.3	62 459	27 873	72 048
Canada	CM	m	m	m	m	m	m
Danemark	AF	4.2	2.1	4.4	59 834	x(4)	x(4)
Finlande	CM	4.5	a	4.5	49 972	a	49 972
France	AF	4.7	2.8	5.3	41 372	25 957	46 103
Allemagne	CM	5.3	2.4	6.5	55 426	13 357	73 488
Grèce	AF	5.7	3.5	8.1	24 255	8 270	42 007
Hongrie ³	CM	4.1	2.0	4.1	28 844	6 052	29 426
Islande	CM	2.7	2.0	2.8	20 566	15 811	21 786
Irlande	CM	3.2	2.2	4.0	32 411	x(4)	x(4)
Italie ³	CM	5.5	3.3	5.6	45 824	44 002	46 064
Japon	CM	3.8	2.1	4.6	42 970	18 148	52 555
Corée	CM	3.4	2.1	4.2	22 701	8 890	34 756
Mexique	AF	3.4	x(3)	3.4	14 858	x(4)	x(4)
Pays-Bas	CM	4.9	x(1)	x(1)	63 186	x(4)	x(4)
Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
Pologne ³	CM	m	m	3.7	m	m	13 184
Espagne	AF	4.6	1.5	4.7	33 920	10 841	35 221
Suède	CM	4.6	2.6	4.7	69 981	x(4)	x(4)
Suisse ³	CM	3.6	2.2	5.5	73 320	14 839	118 953
Royaume-Uni	CM	3.8	x(1)	x(1)	41 209	x(4)	x(4)
<i>Moyenne des pays</i>		<i>4.2</i>	<i>2.2</i>	<i>4.7</i>	<i>42 906</i>	<i>~</i>	<i>~</i>

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. La durée des études tertiaires a été calculée à l'aide soit de la méthode par chaîne (CM), soit d'une formule d'approximation (AF).

2. Les données sur la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale sur l'année académique 1995 qui a été réalisée en 1997. Les données pour l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la Grèce, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont été mises à jour et correspondent à l'année académique 2002.

3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

B1

Tableau B1.4. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement comparée aux effectifs d'élèves/étudiants inscrits à chaque niveau d'enseignement (2001)

Pourcentage

Ce tableau montre la répartition des dépenses d'éducation et des élèves aux différents niveaux d'enseignement. Le nombre d'élèves/étudiants est ajusté en fonction de l'année financière.

Exemple : Interprétation des première et deuxième colonnes : en République tchèque, 10 % de toutes les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont affectées à l'enseignement pré-primaire et 13 % de l'ensemble des élèves/étudiants sont inscrits à ce niveau d'enseignement.

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)		Primaire		Secondaire				Post-secondaire non tertiaire			
	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Ensemble du secondaire		Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein
					Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	m	m	32	45	25	25	15	14	40	39	2	2
Autriche	9	14	20	25	24	24	22	21	46	45	1	1
Belgique	9	16	23	31	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	44	40	x(5)	x(5)
Canada	4	m	x(5)	m	x(5)	m	x(5)	m	55	m	x(8)	m
Rép. tchèque	10	13	17	28	24	24	26	22	50	46	1	1
Danemark	11	21	27	29	15	17	19	18	34	35	x(4,7)	x(4,7)
Finlande	6	11	23	31	18	15	23	25	41	40	x(5)	x(5)
France	11	17	19	27	26	23	24	18	50	42	n	n
Allemagne	11	14	13	21	28	34	23	16	51	50	4	3
Grèce ¹	x(2)	7	27	30	x(5)	17	x(5)	19	36	36	1	2
Hongrie ¹	15	17	18	23	17	24	19	22	36	46	3	3
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	n	n	32	46	18	19	15	15	33	34	3	4
Italie ¹	9	12	24	27	20	18	27	26	47	44	1	n
Japon	4	8	27	34	16	19	19	20	36	39	x(4,7)	a
Corée	2	5	24	36	14	16	18	17	32	33	a	a
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	9	12	38	50	16	22	18	10	34	32	a	a
Pays-Bas	7	11	28	37	23	22	15	17	39	39	n	n
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	10	11	31	40	14	15	20	19	33	34	x(5)	1
Pologne ¹	8	9	50	55	x(2)	x(2)	22	22	m	m	1	1
Portugal	6	m	30	m	21	m	21	m	42	m	a	a
Rép. slovaque	11	13	15	24	23	32	26	22	50	54	x(4)	x(4)
Espagne	10	14	25	31	x(5)	24	x(5)	14	40	38	x(5)	x(5)
Suède	7	15	31	34	15	16	21	22	35	38	n	1
Suisse ¹	4	11	29	40	17	20	28	19	45	39	1	1
Turquie ¹	m	2	m	74	a	a	m	17	m	17	a	a
Royaume-Uni	8	7	24	33	x(5)	17	x(5)	33	48	49	x(5)	x(5)
États-Unis	7	8	27	39	15	19	14	16	29	35	x(7)	a
Moyenne des pays	8	11	26	35	18	20	21	20	41	39	1	1
PAYS PARTENAIRES												
Argentine	7	9	31	44	20	22	15	14	35	35	a	a
Brésil ^{1,2}	9	9	32	41	26	32	13	16	39	48	a	a
Chili ³	7	10	33	41	11	14	18	23	29	37	a	a
Inde	1	9	39	53	14	20	26	14	40	34	a	a
Indonésie	1	3	25	59	21	19	18	11	39	31	a	a
Israël	10	17	30	39	x(5)	13	x(5)	17	27	30	n	1
Jamaïque	5	18	28	43	18	20	10	11	28	30	9	5
Jordanie ¹	n	n	51	52	34	34	15	14	49	48	n	n
Malaisie ¹	1	5	30	52	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	36	37	1	n
Paraguay	2	x(2)	46	67	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	32	27	m	m
Pérou	8	13	37	50	18	20	9	9	27	29	m	3
Philippines ¹	n	1	61	69	17	21	4	5	21	25	m	m
Thaïlande	11	m	34	m	9	m	11	m	20	m	m	m
Tunisie ¹	m	m	78	49	x(2)	24	x(2)	16	x(2)	39	a	a
Uruguay ¹	11	11	39	41	14	20	16	16	30	36	a	a
Zimbabwe ³	2	m	64	74	x(5)	13	x(5)	13	34	26	n	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2000.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B1.4. (suite) Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement comparée aux effectifs d'élèves/étudiants inscrits à chaque niveau d'enseignement (2001)

Pourcentage

	Enseignement tertiaire (y compris les activités de R&D)						Pas d'affectation par niveau d'enseignement		Tous les niveaux d'enseignement confondus	
	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau					
	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein	Part des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Proportion d'élèves scolarisés en équivalents temps plein
	(7)		(8)		(9)		(10)		(11)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	26	15	3	2	24	12	n	n	100	100
Autriche	21	15	1	1	19	14	3	n	100	100
Belgique	22	13	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	2	n	100	100
Canada	41	m	17	m	24	m	a	m	100	m
Rép. tchèque	19	11	1	1	18	10	3	a	100	100
Danemark	26	15	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	2	a	100	100
Finlande	30	17	n	n	29	17	n	n	100	100
France	18	14	4	3	14	11	1	a	100	100
Allemagne	20	12	2	2	18	11	1	n	100	100
Grèce ¹	29	25	5	8	24	17	7	a	100	100
Hongrie ¹	23	11	n	n	23	10	5	a	100	100
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	30	16	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	1	n	100	100
Italie ¹	19	17	n	n	19	17	n	a	100	100
Japon	23	15	2	2	21	13	10	4	100	100
Corée	32	27	9	11	23	16	11	a	100	100
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	17	7	x(7)	n	x(7)	7	2	a	100	100
Pays-Bas	26	13	n	n	26	13	a	m	100	100
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	21	15	x(7)	1	x(7)	14	5	a	100	100
Pologne ¹	19	14	n	n	19	13	1	a	100	100
Portugal	19	m	x(7)	m	x(7)	m	3	m	100	m
Rép. slovaque	22	8	x(4)	x(4)	22	8	3	a	100	100
Espagne	25	17	3	2	21	15	a	a	100	100
Suède	26	12	x(7)	n	x(7)	12	a	a	100	100
Suisse ¹	21	10	1	1	20	9	1	n	100	100
Turquie ¹	m	8	x(7)	2	x(7)	6	a	a	m	100
Royaume-Uni	20	11	x(7)	3	x(7)	9	a	a	100	100
États-Unis	37	18	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>24</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>21</i>	<i>12</i>	<i>2</i>	<i>n</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
PAYS PARTENAIRES										
Argentine	19	12	9	4	10	7	9	a	100	100
Brésil ^{1,2}	20	2	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Chili ³	31	12	3	2	28	10	a	a	100	100
Inde	19	4	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Indonésie	35	6	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	a	a	100	100
Israël	23	13	4	3	20	10	10	a	100	100
Jamaïque	30	4	7	2	23	1	a	a	100	100
Jordanie ¹	m	m	m	m	a	m	a	a	100	100
Malaisie ¹	29	7	5	1	23	5	3	n	100	100
Paraguay	20	6	4	2	16	4	a	a	100	100
Pérou	28	4	6	4	22	5	a	a	100	100
Philippines ¹	14	5	a	a	14	4	2	a	100	100
Thaïlande	19	m	4	m	16	m	16	m	100	m
Tunisie ¹	22	8	x(7)	6	x(7)	n	a	4	100	100
Uruguay ¹	20	11	x(7)	3	x(7)	9	a	a	100	100
Zimbabwe ³	m	m	m	m	m	m	a	a	100	100

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2000.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B1.5. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2001)

Indice de variation entre 1995 et 2001 (1995 = 100, prix constants de 2001)

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Variation des dépenses	Variation des effectifs	Variation des dépenses par élève	Variation des dépenses	Variation des effectifs	Variation des dépenses par élève	
Australie	141	107	131	Australie	113	118	96
Autriche	103	m	m	Autriche	115	106	109
Belgique	m	m	m	Belgique	m	m	m
Canada	101	m	m	Canada ⁶	122	m	m
Rép. tchèque	91	95	96	Rép. tchèque	103	162	63
Danemark ¹	126	104	121	Danemark ¹	128	103	124
Finlande	118	108	109	Finlande	113	113	101
France	111	97	114	France	111	98	113
Allemagne	107	104	103	Allemagne	106	95	111
Grèce ^{2,4}	134	93	144	Grèce ²	216	165	131
Hongrie ³	107	93	115	Hongrie ³	145	158	92
Islande	m	m	m	Islande	m	m	m
Irlande	136	94	145	Irlande	170	123	139
Italie ^{2,3}	110	98	112	Italie ³	126	105	120
Japon ¹	105	87	122	Japon ¹	119	102	117
Corée	m	92	m	Corée	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	Luxembourg	m	m	m
Mexique	136	109	125	Mexique	122	136	90
Pays-Bas	129	103	124	Pays-Bas	110	105	105
Nouvelle-Zélande ²	141	m	m	Nouvelle-Zélande ²	101	m	m
Norvège ^{2,4,5}	107	113	94	Norvège ²	98	104	94
Pologne ^{2,3}	140	89	157	Pologne ^{2,3}	161	181	89
Portugal	137	83	166	Portugal	145	130	111
Rép. slovaque	108	94	115	Rép. slovaque	149	148	101
Espagne ²	107	83	129	Espagne	147	111	133
Suède	123	119	103	Suède	128	127	101
Suisse ^{2,3}	107	107	100	Suisse ^{2,3}	133	104	128
Turquie ^{2,3}	166	113	147	Turquie ³	174	110	159
Royaume-Uni	121	115	106	Royaume-Uni	108	112	96
États-Unis	127	111	114	États-Unis	121	111	109

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Dépenses publiques uniquement.

3. Établissements publics uniquement.

4. L'enseignement pré-primaire est inclus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

5. La baisse des dépenses par élève/étudiant est due à une variation significative du déflateur du PIB causée principalement par une augmentation du prix du pétrole.

6. L'enseignement tertiaire inclut seulement le tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B1.6. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant et du revenu national, selon le niveau d'enseignement (1995, 2001)

En équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA (prix constants de 2001 et PPA constantes de 2001)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	1995			2001		
	Dépenses par élève/étudiant		PIB par habitant	Dépenses par élève/étudiant		PIB par habitant
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire		Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	
Australie	4 846	13 897	23 135	6 063	12 688	26 685
Autriche	m	10 341	24 889	7 852	11 274	28 372
Belgique	m	m	23 868	6 781	11 589	27 096
Canada	m	m	24 826	m	m	29 290
Rép. tchèque	2 927	8 785	13 426	2 819	5 555	14 861
Danemark	6 515	11 499	25 830	7 865	14 280	29 223
Finlande	5 238	10 900	20 992	5 733	10 981	26 344
France	5 938	7 801	23 580	6 783	8 837	26 818
Allemagne	5 820	9 698	23 279	6 055	10 504	25 456
Grèce	2 409	3 264	14 199	3 475	4 280	17 020
Hongrie ¹	2 335	7 767	10 171	2 677	7 122	13 043
Islande	m	m	23 564	7 010	7 674	29 036
Irlande	3 042	7 223	18 802	4 397	10 003	29 821
Italie ¹	6 577	5 621	22 889	7 714	8 347	25 377
Japon	5 134	9 691	25 092	6 179	11 164	26 636
Corée	m	m	12 780	4 406	6 618	15 916
Luxembourg	m	m	37 220	11 091	m	49 229
Mexique	1 263	4 821	7 737	1 575	4 341	9 148
Pays-Bas	4 548	12 311	24 503	5 654	12 974	28 711
Nouvelle-Zélande	m	m	19 053	m	m	21 230
Norvège ²	8 425	14 087	31 146	8 109	13 189	36 587
Pologne ¹	1 528	4 023	7 682	2 396	3 579	10 360
Portugal	3 052	4 664	14 939	5 065	5 199	17 912
Rép. slovaque	1 467	5 250	8 987	1 681	5 285	11 323
Espagne	3 775	5 624	17 637	4 870	7 455	21 347
Suède	6 180	m	22 846	6 372	15 188	26 902
Suisse ¹	8 844	15 802	27 537	8 844	20 230	30 036
Turquie ¹	m	m	5 994	m	m	6 046
Royaume-Uni	4 941	10 981	23 006	5 324	10 753	26 715
États-Unis	7 034	20 207	30 753	8 144	22 234	35 179

1. Établissements publics uniquement.

2. La baisse des dépenses par élève/étudiant entre 1995 et 2001 est due à une variation significative du déflateur du PIB causée principalement par une augmentation du prix du pétrole.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

 B₁

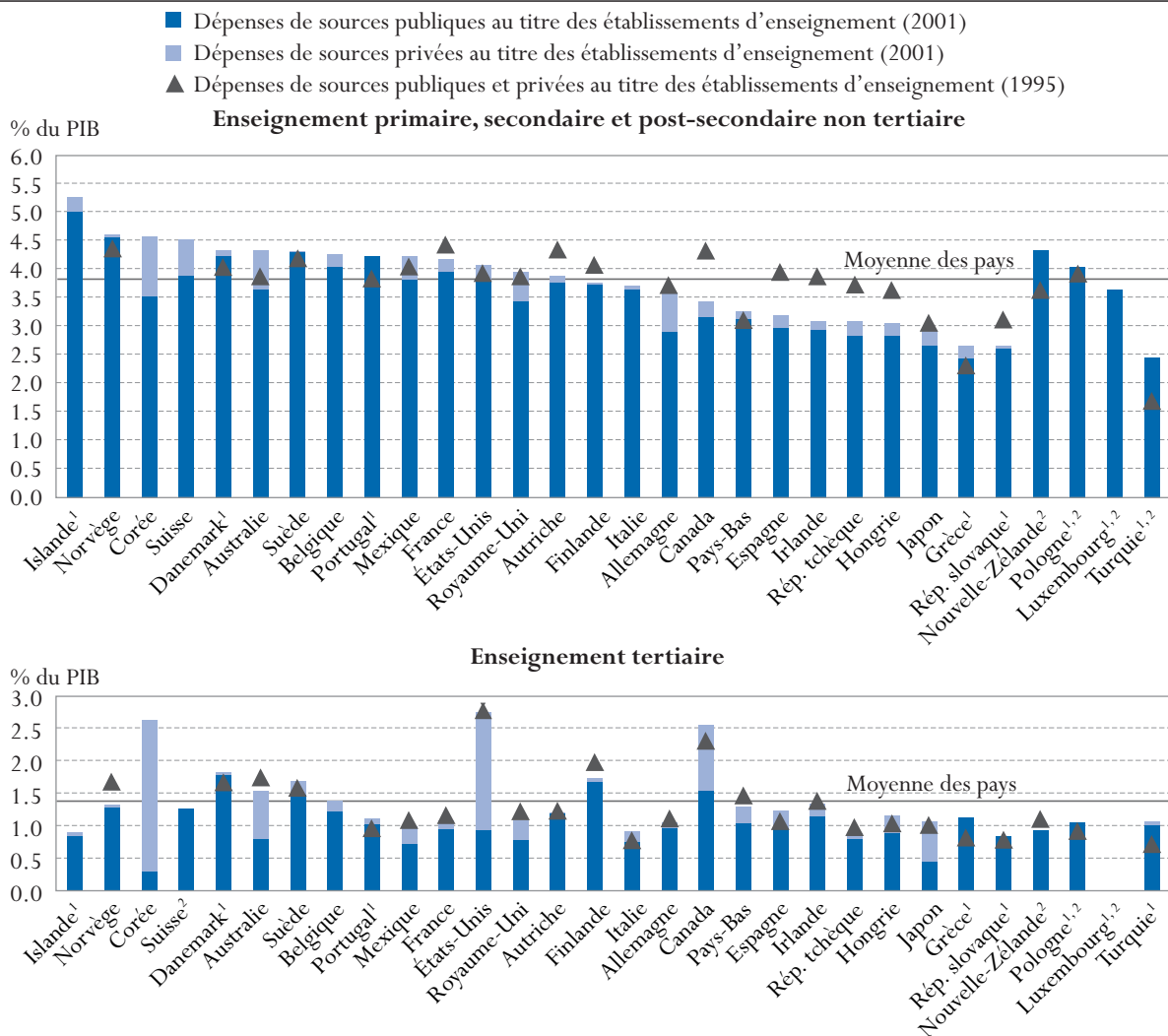
INDICATEUR B2 : DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 6.2 % de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.
- Dans 17 pays de l'OCDE sur 18 pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 % entre 1995 et 2001, mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale, contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 90.
- Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3.8 % du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Le Canada, la Corée et les États-Unis affectent plus de 2 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

B₂

Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 2001)

De sources publiques et privées, selon le niveau d'enseignement, la provenance de fonds et l'année



1. Les subventions publiques sont incluses dans les dépenses de sources privées.

2. Les dépenses de sources privées au titre des établissements d'enseignement ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en 2001. Les pays pour lesquels seules les dépenses publiques sont présentées sont classés séparément. Source : OCDE. Tableau B2.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. Tant que le rendement de cet investissement est suffisant sur le plan social et privé, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et à développer l'investissement global sont réunies.

Cet indicateur examine la part relative des ressources nationales qui est investie dans les établissements d'enseignement.

Il comprend également une étude comparative de l'évolution de cet investissement dans le temps.

Lorsqu'ils analysent l'effort financier qu'ils consacrent à l'éducation, les pouvoirs publics doivent considérer les pressions qui s'exercent en faveur d'une augmentation des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les équipements éducatifs. Cet indicateur peut servir de repère à cet égard, car il évalue l'importance de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport à la richesse nationale et suit son évolution dans le temps dans les différents pays de l'OCDE.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur porte sur les dépenses au titre des écoles, universités et autres établissements publics ou privés qui dispensent de l'enseignement ou participent à la fourniture des services d'éducation. Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'enseignement, elles comprennent également les dépenses publiques et privées consacrées aux services auxiliaires destinés à aider les élèves/étudiants et leur famille pour autant qu'ils soient proposés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les activités de recherche et développement peuvent également représenter une part importante des dépenses. Cette part de dépenses est incluse dans cet indicateur lorsque les activités de recherche y afférentes sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Investissement global par rapport au PIB

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. Compte tenu des sources de financement publiques et privées, ils consacrent 6.2 % de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et tertiaire. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark et aux États-Unis où, sources publiques et privées confondues, elles représentent plus de 7 % du PIB. Viennent ensuite la Belgique, le Canada, l'Islande, la Norvège et la Suède, où cette part vaut plus de 6 % du PIB. Toutefois, neuf pays de l'OCDE sur 28 pour lesquels des données

B₂

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 211 pour les explications)

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 6.2 % de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.

sont disponibles consacrent moins de 5 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce, au Luxembourg, en République slovaque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3.5 et 4.1 % du PIB (voir le tableau B2.1a).

De nombreux facteurs ont des incidences sur le classement relatif des pays de l'OCDE en fonction de cet indicateur. Par exemple, les pays affichant un niveau de dépenses élevé peuvent avoir un nombre d'élèves/étudiants plus important, alors que les pays enregistrant un faible niveau de dépenses peuvent soit délivrer certains services d'éducation de manière très efficace, soit limiter l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement. La répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut également être différente, tout comme la durée des études et l'importance et l'organisation des activités de recherche connexes. Enfin, les dépenses unitaires peuvent varier grandement en valeur absolue selon les pays de l'OCDE, même si ceux-ci consacrent la même part de leur PIB à l'éducation, en raison des grandes disparités observées en matière de PIB (voir l'indicateur B1).

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1995 et 2001

Dans 17 des 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté d'au moins 5 % en termes réels entre 1995 et 2001. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé dans des proportions comprises entre 20 et 40 % en Australie, au Danemark, aux États-Unis, au Mexique, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède. Cette augmentation a même dépassé les 40 % en Irlande. La tendance est analogue si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages pour couvrir des dépenses afférentes aux établissements ont augmenté d'au moins 5 % entre 1995 et 2001 dans 24 pays de l'OCDE sur 26 pour lesquels des données comparables sont disponibles. Une hausse sensible des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a été observée en Grèce, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Turquie, pays pour lesquels les données sur les dépenses privées ne sont pas disponibles (voir le tableau B2.2).

Dans six des neuf pays de l'OCDE pour lesquels les données de 1990, 1995 et 2001 sont disponibles, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB pendant la première moitié des années 90 : la part moyenne de ces dépenses dans le PIB est passée de 5.5 % en 1990 à 5.6 % en 1995 (voir le tableau B2.1a). Cette tendance a commencé à s'inverser à partir de 1995. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté entre 1995 et 2001 en valeur réelle, mais à un rythme moins soutenu que le PIB. Treize des 22 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ont assisté à une baisse de la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement pendant cette période. Les diminutions les plus

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande.

Dans 17 pays de l'OCDE sur 18, les dépenses publiques et privées au titre de l'éducation ont augmenté de plus de 5 % entre 1995 et 2001...

...mais les dépenses d'éducation n'ont généralement pas augmenté au même rythme que les ressources nationales pendant cette période.

L'investissement dans les établissements d'enseignement pré-primaire varie grandement selon les pays.

Deux tiers des dépenses au titre des établissements sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent plus de 2 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

sensibles, supérieures à 0.7 point de pourcentage, ont été observées au Canada, en Irlande, en Norvège et en République tchèque (voir le tableau B2.1a).

Si la forte croissance du PIB occulte l'augmentation substantielle des dépenses au titre des établissements d'enseignement en Irlande, il n'en va pas de même en République tchèque, où l'éducation n'a pas bénéficié de manière significative de la hausse du PIB. En 1995, ces deux pays figuraient déjà au nombre de ceux qui consacrent une part plus faible de leur PIB à l'éducation. Ils ont encore régressé dans le classement à cet égard (voir le tableau B2.1a).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

Le fait que les dépenses globales d'éducation soient considérables n'implique pas nécessairement que des dépenses importantes soient consenties dans tous les niveaux d'enseignement. C'est dans l'enseignement pré-primaire que les différences sont les plus frappantes. À ce niveau d'enseignement, les dépenses varient grandement : entre moins de 0.2 % du PIB en Australie, en Corée et en Irlande et 0.7 % ou plus au Danemark, en France et en Hongrie (voir le tableau B2.1c). Les écarts observés dans l'enseignement pré-primaire s'expliquent principalement par les taux de fréquentation (voir l'indicateur C1).

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités ultérieures d'apprentissage à l'école. Il y a lieu de souligner toutefois que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à fournir un encadrement et une éducation préscolaires de qualité. Une certaine prudence s'impose donc avant de tirer des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement et de l'éducation préscolaires.

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire absorbe la majeure partie des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3.8 % du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.1), ce qui est logique eu égard à la scolarisation généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et aux taux de fréquentation élevés dans le deuxième cycle du secondaire (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires d'éducation nettement plus élevées consenties dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ce que leurs seuls effectifs pourraient laisser suggérer. Un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire.

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2.5, 2.7 et 2.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire, ce qui représente plus d'un tiers de l'ensemble de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.1). L'Australie, le Danemark, la Finlande et la Suède affichent également des niveaux élevés de dépenses : une part égale

ou supérieure à 1,5 % de leur PIB est affectée aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, la France, l'Islande, le Mexique, le Portugal et la Suisse consacrent aux établissements d'enseignement tertiaire une part de leur PIB qui est légèrement inférieure à la moyenne, mais figurent au nombre des pays de l'OCDE où l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire bénéficie de la plus grande part du PIB. En Suisse toutefois, l'importance du PIB et le taux de fréquentation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à des dépenses unitaires parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1b et B1.3).

Les pays ne répercutent pas tous l'augmentation des dépenses sur les mêmes niveaux d'enseignement. L'Allemagne, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la France, le Portugal, la Suède et la Turquie ont investi à tous les niveaux d'enseignement et dans des proportions comparables les ressources supplémentaires liées à la hausse relativement importante entre 1995 et 2001 des dépenses d'éducation en valeur absolue (voir le graphique B2.2 et le tableau B2.2). Par comparaison, l'Australie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont principalement décidé d'accroître les dépenses consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire pendant cette période. Inversement, au Canada, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, en République slovaque et en Suisse, les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire ont grimpé de plus de 20 % entre 1995 et 2001, tandis que les dépenses consacrées aux niveaux inférieurs d'enseignement ont augmenté à un rythme nettement moins soutenu (voir le graphique B2.2).

Facteurs influençant sensiblement les dépenses nationales d'éducation

La part des ressources nationales affectées à l'éducation dépend d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national du salaire des enseignants, ainsi que l'organisation et la fourniture des services d'enseignement.

L'importance de la population d'âge scolaire d'un pays (voir l'indicateur A1 dans l'édition de 2001 de *Regards sur l'éducation*) détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande. Parmi les pays de l'OCDE dont le niveau de ressources nationales est analogue, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune ait la possibilité de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays de l'OCDE. Inversement, si la taille relative de sa population jeune est moins importante, le même pays devra consacrer une part moins grande de son revenu à l'éducation pour obtenir des résultats similaires.

Si les pouvoirs publics ne peuvent guère agir sur la taille de leur population jeune, le pourcentage de jeunes inscrits dans les différents niveaux d'enseignement constitue pour eux une question essentielle. Les différences de taux de scolarisation entre les pays de l'OCDE reflètent des disparités dans la demande

Dans certains pays de l'OCDE, tous les niveaux d'enseignement ont bénéficié de l'augmentation des dépenses d'éducation, alors que dans d'autres, seuls certains niveaux en ont profité.

B₂

Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande.

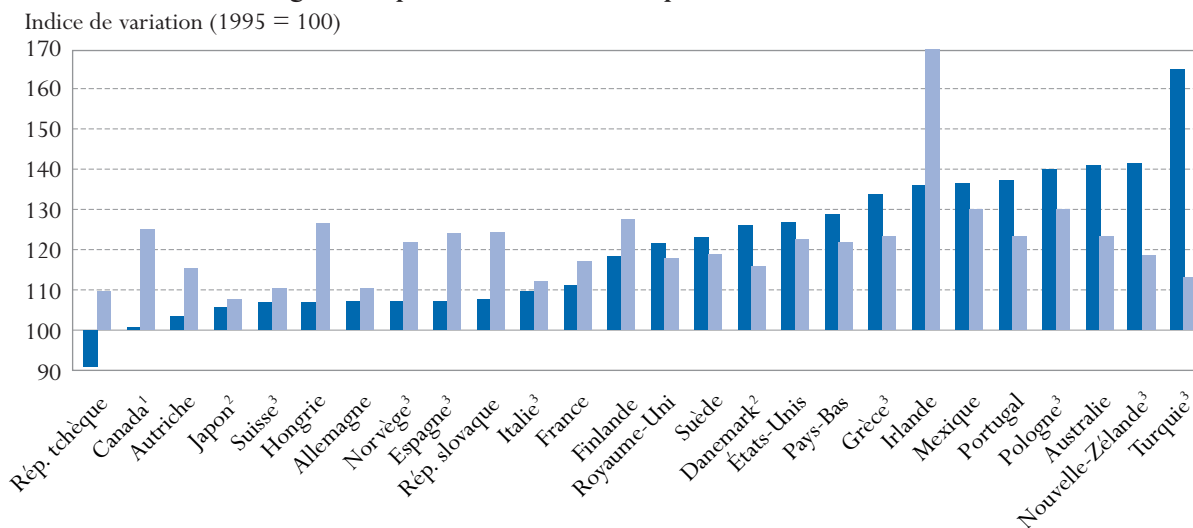
Plus le taux de scolarisation est élevé, plus les ressources financières requises sont importantes.

Graphique B2.2. Variation des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB (1995, 2001)

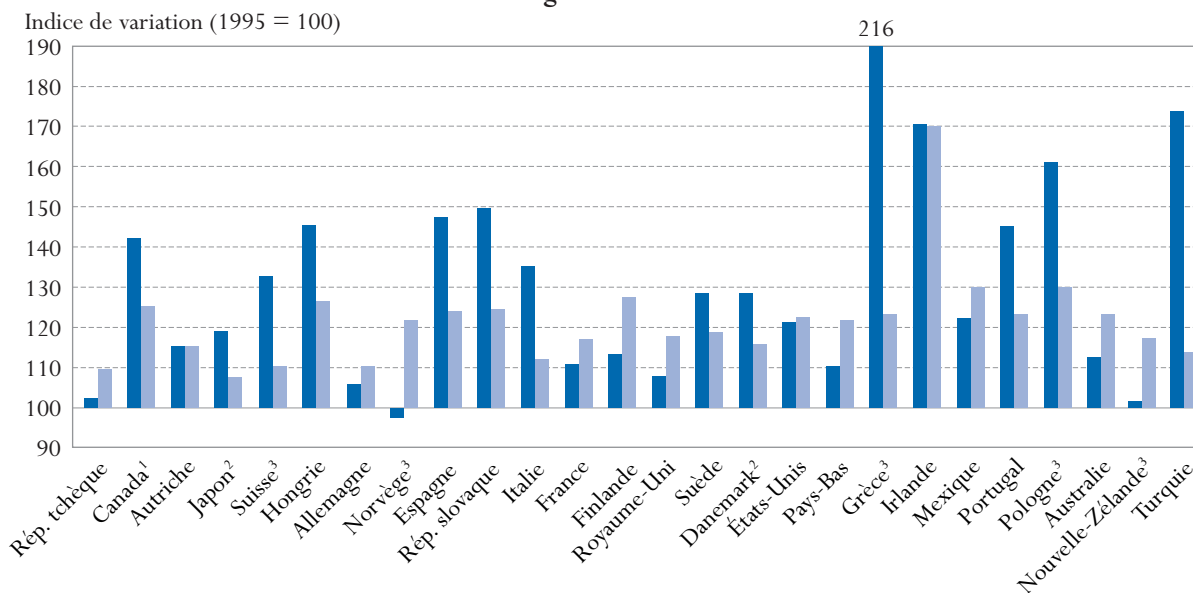
Indice de variation entre 1995 et 2001 (1995 = 100, prix constants de 2001)

■ Variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ■ Variation du PIB

Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



Enseignement tertiaire



1. L'enseignement tertiaire inclut seulement le tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2001.

Source : OCDE. Tableau B2.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

d'enseignement, de l'éducation pré-primaire à l'enseignement tertiaire, et dans l'offre de programmes à tous les niveaux. L'indicateur C1 montre que dans les pays de l'OCDE, un enfant de 5 ans peut espérer effectuer entre 13 et 21 années d'études. Si l'on considère l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, l'écart est plus grand encore, allant d'une année au Mexique à plus de quatre années en Finlande (Indicateur C2).

Définitions et méthodologie

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Par *établissements à vocation pédagogique*, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres structures qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Les *établissements sans vocation pédagogique* sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de consultance à d'autres établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement. À titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration, les agences privées qui se livrent à des activités de gestion et d'administration ou encore les entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, du logement et des repas des élèves/étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure les dépenses consacrées à des services similaires fournis dans certains pays par des écoles et des universités et dans d'autres, par des structures autres que les établissements d'enseignement, et de permettre leur comparaison.

La distinction par provenance de fonds se base sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé et réciproquement. Pour cette raison, les aides publiques aux ménages et autres entités, telles que les subventions au titre des droits de scolarité et autres versements aux établissements d'enseignement, sont incluses dans les dépenses publiques pour cet indicateur. Les versements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement comprennent les droits de scolarité et autres, hors aides publiques. L'indicateur B5 présente les subventions publiques de manière détaillée.

Les données portent sur l'année budgétaire 2001 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2003 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2001 et actualisée en 2003.

Les chiffres de 1995 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 2001.

Les tableaux B2.1a, B2.1b et B2.2 présentent les dépenses au titre des établissements d'enseignement correspondant à l'année budgétaire 1995. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2001 et actualisée en 2003 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de la collecte UOE de données de 2003.

Le graphique B2.2 et le tableau B2.2 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 2001. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2001 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne des pays représente uniquement les pays pour lesquelles des données sont disponibles dans toutes les années de référence.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition de 2004 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B2.1a. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1990, 1995, 2001)
De sources publiques et privées, selon la provenance de fonds et l'année

	2001			1995			1990		
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	4.5	1.4	6.0	4.5	1.2	5.7	4.2	0.8	5.0
Autriche	5.6	0.2	5.8	5.9	0.3	6.2	m	m	m
Belgique	6.0	0.4	6.4	m	m	m	m	m	m
Canada	4.9	1.3	6.1	6.2	0.8	7.0	m	m	m
République tchèque	4.2	0.4	4.6	4.7	0.7	5.4	m	m	m
Danemark ³	6.8	0.3	7.1	6.1	0.2	6.3	m	m	m
Finlande	5.7	0.1	5.8	6.2	x	6.3	m	m	m
France	5.6	0.4	6.0	5.9	0.4	6.3	5.1	0.5	5.7
Allemagne	4.3	1.0	5.3	4.5	1.0	5.5	m	m	m
Grèce ³	3.8	0.2	4.1	3.1	n	3.2	m	m	m
Hongrie	4.6	0.6	5.2	4.9	0.6	5.5	m	m	m
Islande ³	6.1	0.6	6.7	m	m	m	m	m	m
Irlande	4.1	0.3	4.5	4.7	0.5	5.3	m	m	m
Italie	4.9	0.4	5.3	4.7	m	m	m	m	m
Japon	3.5	1.2	4.6	3.5	1.1	4.6	m	m	m
Corée	4.8	3.4	8.2	m	m	m	m	m	m
Luxembourg ³	3.6	n	3.6	m	m	m	m	m	m
Mexique	5.1	0.8	5.9	4.6	1.0	5.6	m	m	m
Pays-Bas	4.5	0.4	4.9	4.5	0.4	4.9	m	m	m
Nouvelle-Zélande	5.5	m	m	4.8	m	m	m	m	m
Norvège	6.1	0.2	6.4	6.8	0.4	7.1	8.1	m	m
Pologne ³	5.6	m	m	5.7	m	m	m	m	m
Portugal ³	5.8	0.1	5.9	5.3	n	5.3	m	m	m
République slovaque ^{3,4}	4.0	0.1	4.1	4.6	0.1	4.7	4.8	0.3	5.1
Espagne	4.3	0.6	4.9	4.5	0.9	5.4	4.4	0.7	5.1
Suède	6.3	0.2	6.5	6.1	0.1	6.2	5.1	n	5.1
Suisse	5.4	m	m	5.4	m	m	m	m	m
Turquie ³	3.5	n	3.5	2.3	n	2.3	2.8	m	2.8
Royaume-Uni	4.7	0.8	5.5	4.8	0.7	5.5	4.2	0.1	4.3
États-Unis	5.1	2.3	7.3	5.0	2.2	7.2	4.9	2.2	7.1
<i>Moyenne des pays</i>	<i>5.0</i>	<i>0.7</i>	<i>5.6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>4.8</i>	<i>1.4</i>	<i>6.2</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Moyenne des pays ayant des données pour 1990, 1995 et 2001 (9 pays)</i>	<i>4.9</i>	<i>0.7</i>	<i>5.6</i>	<i>4.9</i>	<i>0.7</i>	<i>5.6</i>	<i>4.9</i>	<i>0.7</i>	<i>5.5</i>
PAYS PARTENAIRES									
Argentine ³	4.8	1.4	6.2	m	m	m	m	m	m
Brésil ^{3,5}	4.1	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ⁶	4.3	3.2	7.5	m	m	m	m	m	m
Inde ⁵	4.0	0.2	4.2	m	m	m	m	m	m
Indonésie ^{3,4}	1.3	0.7	2.0	m	m	m	m	m	m
Israël	7.1	1.5	8.6	8.5	1.9	10.3	m	m	m
Jamaïque	6.2	5.1	11.3	m	m	m	m	m	m
Jordanie	4.3	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie ³	7.2	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay	4.5	2.1	6.6	m	m	m	m	m	m
Pérou ³	2.9	1.3	4.2	m	m	m	m	m	m
Philippines	3.2	2.2	5.4	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	3.0	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande ³	4.5	0.2	4.8	m	m	m	m	m	m
Tunisie ³	6.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ^{3,4}	3.2	0.2	3.4	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe ^{3,6}	5.6	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.

4. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement représentent plus de 1.5 % des dépenses publiques totales.

5. Année de référence : 2000.

6. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B2.1b. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2001)

De sources publiques et privées, selon la provenance de fonds et l'année

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	2001			1995	2001			1995
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	3.6	0.7	4.3	3.9	0.8	0.7	1.5	1.7
Autriche	3.8	0.1	3.9	4.3	1.2	n	1.2	1.2
Belgique ³	4.0	0.2	4.2	m	1.2	0.2	1.4	m
Canada ⁴	3.1	0.3	3.4	4.3	1.5	1.0	2.5	2.3
République tchèque ³	2.8	0.2	3.1	3.7	0.8	0.1	0.9	1.0
Danemark ^{5,6}	4.2	0.1	4.3	4.0	1.8	n	1.8	1.6
Finlande	3.7	n	3.7	4.0	1.7	n	1.7	1.9
France	4.0	0.2	4.2	4.4	1.0	0.1	1.1	1.1
Allemagne	2.9	0.7	3.6	3.7	1.0	0.1	1.0	1.1
Grèce ⁵	2.4	0.2	2.7	2.3	1.1	n	1.1	0.8
Hongrie	2.8	0.2	3.1	3.6	0.9	0.3	1.2	1.0
Islande ⁵	5.0	0.2	5.2	m	0.9	n	0.9	m
Irlande ³	2.9	0.1	3.1	3.9	1.1	0.2	1.3	1.3
Italie	3.6	0.1	3.7	m	0.8	0.2	0.9	0.8
Japon ⁶	2.7	0.2	2.9	3.0	0.5	0.6	1.1	1.0
Corée	3.5	1.0	4.6	m	0.4	2.3	2.7	m
Luxembourg ⁵	3.6	n	3.6	m	m	a	m	m
Mexique	3.8	0.4	4.2	4.0	0.7	0.3	1.0	1.1
Pays-Bas	3.1	0.1	3.3	3.1	1.0	0.3	1.3	1.4
Nouvelle-Zélande	4.3	m	m	3.6	0.9	m	m	1.1
Norvège	4.6	n	4.6	4.3	1.3	n	1.3	1.7
Pologne ⁵	4.0	m	m	3.9	1.1	m	m	0.9
Portugal ⁵	4.2	n	4.2	3.8	1.0	0.1	1.1	0.9
République slovaque ^{3,5}	2.6	n	2.7	3.1	0.8	0.1	0.9	0.8
Espagne	3.0	0.2	3.2	3.9	1.0	0.3	1.2	1.0
Suède ³	4.3	n	4.3	4.2	1.5	0.2	1.7	1.6
Suisse	3.9	0.6	4.5	m	1.3	m	m	m
Turquie ⁵	2.5	m	m	1.7	1.0	n	1.1	0.7
Royaume-Uni	3.4	0.5	3.9	3.9	0.8	0.3	1.1	1.2
États-Unis ⁴	3.8	0.3	4.1	3.9	0.9	1.8	2.7	2.7
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.5</i>	<i>0.3</i>	<i>3.8</i>	<i>~</i>	<i>1.0</i>	<i>0.3</i>	<i>1.4</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>3.5</i>	<i>0.3</i>	<i>3.8</i>	<i>~</i>	<i>0.9</i>	<i>0.9</i>	<i>1.8</i>	<i>~</i>
<i>Moyenne des pays ayant des données pour 1995 et 2001</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>3.6</i>	<i>3.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.3</i>	<i>1.3</i>
PAYS PARTENAIRES								
Argentine ³	3.6	0.5	4.0	m	0.8	0.4	1.2	m
Bésil ^{5,7}	2.9	m	m	m	0.8	m	m	m
Chili ⁸	3.4	1.4	4.8	m	0.5	1.7	2.2	m
Inde ⁶	3.2	0.2	3.4	m	0.8	n	0.8	m
Indonésie ^{3,5}	1.0	0.3	1.3	m	0.3	0.4	0.7	m
Israël	4.7	0.2	4.9	5.0	1.2	0.7	2.0	2.3
Jamaïque	4.8	3.3	8.1	m	1.1	1.3	2.4	m
Jordanie ³	4.3	m	m	m	n	m	m	m
Malaisie ⁵	4.9	m	m	m	2.1	m	m	m
Paraguay	3.7	1.5	5.2	m	0.8	0.5	1.3	m
Philippines	2.7	1.3	4.0	m	0.4	0.9	1.3	m
Fédération de Russie	1.7	m	m	m	0.5	m	m	m
Thaïlande ⁵	2.5	m	m	m	0.8	0.2	0.9	m
Tunisie ⁵	5.3	a	5.3	m	1.5	a	1.5	m
Uruguay ^{3,5}	2.2	0.2	2.4	m	0.7	n	0.7	m
Zimbabwe ^{6,8}	5.6	m	m	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

3. Les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement tertiaire représentent plus de 1.5 % des dépenses publiques totales. Les sources internationales de financement de niveaux primaire et secondaire représentent plus de 1.5 % en Uruguay.

4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans le tertiaire.

5. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.

6. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

7. Année de référence : 2000.

8. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B2.1c. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2001)

 De sources publiques et privées¹

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (dont les dépenses non affectées et les programmes de recherche de haut niveau)
	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Total	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	0.1	4.3	3.3	0.9	0.1	1.5	0.2	1.4	6.0
Autriche	0.5	3.9	2.6	1.3	0.1	1.2	0.1	1.1	5.8
Belgique ²	0.6	4.2	1.5	2.8	x(4)	1.4	x(6)	x(6)	6.4
Canada	0.2	3.4	x(2)	x(2)	x(7)	2.5	1.1	1.5	6.1
Rép. tchèque	0.5	3.1	1.9	1.2	n	0.9	0.1	0.8	4.6
Danemark	0.8	4.3	3.0	1.3	x(4,6)	1.8	x(6)	x(6)	7.1
Finlande	0.4	3.7	2.4	1.3	x(4)	1.7	n	1.7	5.8
France	0.7	4.2	2.7	1.5	n	1.1	0.2	0.8	6.0
Allemagne	0.6	3.6	2.2	1.2	0.2	1.0	0.1	1.0	5.3
Grèce ²	x(2)	2.7	1.1	1.5	n	1.1	0.2	0.9	4.1
Hongrie	0.7	3.1	1.8	1.0	0.2	1.2	n	1.1	5.2
Islande ²	m	5.2	3.5	1.5	m	0.9	n	0.9	6.7
Irlande	n	3.1	2.3	0.7	0.1	1.3	x(6)	x(6)	4.5
Italie	0.5	3.7	2.2	1.4	n	0.9	n	0.9	5.3
Japon	0.2	2.9	2.0	0.9	x(4,6)	1.1	0.1	1.0	4.6
Corée	0.1	4.6	3.1	1.4	a	2.7	0.7	2.0	8.2
Luxembourg	x(2)	3.6	3.6	x(2)	x(2)	m	m	m	3.6
Mexique	0.5	4.2	3.2	1.0	a	1.0	x(6)	x(6)	5.9
Pays-Bas	0.4	3.3	2.5	0.8	n	1.3	n	1.3	4.9
Nouvelle-Zélande ³	0.2	4.3	3.0	1.2	0.1	0.9	0.2	0.7	5.5
Norvège	x(2)	4.6	3.4	1.2	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	6.4
Pologne ³	0.4	4.0	2.8	1.2	n	1.1	n	1.0	5.6
Portugal	0.3	4.2	3.0	1.2	n	1.1	m	m	5.9
Rép. slovaque	0.5	2.7	1.6	1.1	x(4)	0.9	x(4)	0.9	4.1
Espagne ²	0.5	3.2	3.2	x(3)	x(3)	1.2	0.2	1.1	4.9
Suède	0.5	4.3	2.9	1.3	n	1.7	x(6)	x(6)	6.5
Suisse	0.2	4.5	2.7	1.8	n	1.2	n	1.2	5.3
Turquie	m	2.5	1.8	0.7	a	1.1	x(6)	x(6)	3.5
Royaume-Uni ²	0.5	3.9	1.3	2.6	x(4)	1.1	x(6)	x(6)	5.5
États-Unis	0.5	4.1	3.1	1.0	x(6)	2.7	x(6)	x(6)	7.3
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.4</i>	<i>3.8</i>	<i>2.5</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.3</i>	<i>0.2</i>	<i>1.1</i>	<i>5.5</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>0.5</i>	<i>3.8</i>	<i>2.6</i>	<i>1.2</i>	<i>0.1</i>	<i>1.8</i>	<i>x(6)</i>	<i>x(6)</i>	<i>6.1</i>
PAYS PARTENAIRES									
Argentine	0.4	4.0	3.1	0.9	a	1.2	0.6	0.6	6.2
Brésil ^{3,4}	0.4	2.9	2.4	m	a	m	m	m	m
Chili ⁵	0.5	4.8	3.4	1.4	a	2.2	0.2	2.0	7.5
Inde	n	3.4	2.3	1.1	n	0.8	x(6)	x(6)	4.2
Indonésie	n	1.3	0.9	0.4	a	0.7	x(6)	x(6)	2.0
Israël	0.8	4.9	2.6	2.3	n	2.0	x(6)	x(6)	8.6
Jamaïque	0.7	8.1	6.0	1.3	0.8	2.4	0.6	1.8	11.3
Jordanie ³	n	4.3	3.7	0.6	m	m	m	m	m
Malaisie ²	0.1	4.9	2.2	2.6	0.1	2.1	0.4	1.7	7.2
Paraguay ²	0.1	5.2	3.1	2.1	m	1.3	0.2	1.1	m
Pérou	0.4	2.7	2.3	0.4	m	1.1	0.2	0.9	4.2
Philippines	n	4.0	3.8	0.1	0.1	1.3	x(6)	x(6)	5.4
Fédération de Russie	0.5	1.7	m	m	0.2	0.5	0.1	0.4	3.0
Thaïlande	0.5	2.6	2.0	0.5	m	0.9	0.2	0.8	m
Tunisie ³	m	5.3	x(2)	x(2)	a	m	1.5	m	m
Uruguay	0.4	2.4	1.8	0.5	a	0.7	x(6)	x(6)	3.4
Zimbabwe ⁵	n	5.6	x(2)	x(2)	a	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Y compris les sources internationales.

2. La colonne 3 concerne uniquement l'enseignement primaire et la colonne 4 tout l'enseignement secondaire.

3. Seulement les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement.

4. Année de référence : 2000.

5. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004/).

Tableau B2.2. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2001)

Indice de variation entre 1995 et 2001 des dépenses au titre des établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, selon le niveau d'enseignement (1995 = 100, prix constants de 2001)

	Tous les niveaux d'enseignement confondus			Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		
	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	127	153	132	139	152	141	89	156	113
Autriche	108	90	107	103	99	103	114	160	115
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada ¹	107	129	111	99	128	101	107	151	122
Rép. tchèque	97	62	93	92	79	91	127	m	103
Danemark ²	130	147	131	126	114	126	126	468	128
Finlande	117	m	118	118	m	118	112	m	113
France	112	103	111	112	104	111	112	102	111
Allemagne	106	106	106	108	104	107	104	129	106
Grèce ³	154	m	m	134	m	m	216	m	m
Hongrie	119	119	119	109	88	107	140	165	145
Irlande	148	111	145	134	180	136	208	86	170
Italie	113	m	m	110	m	m	126	175	135
Japon ²	109	111	109	105	107	105	122	117	119
Mexique	140	121	137	142	107	136	111	160	122
Pays-Bas	123	114	122	130	102	129	107	124	110
Nouvelle-Zélande	135	m	m	141	m	m	101	m	m
Norvège ^{3,4}	105	m	m	107	m	m	98	m	m
Pologne	132	m	m	140	m	m	161	m	m
Portugal	135	314	136	137	178	137	139	320	145
Rép. slovaque	107	112	109	107	187	108	131	167	149
Espagne	117	m	m	107	m	m	149	141	147
Suède	121	230	124	124	89	123	x(9)	x(9)	128
Suisse	112	m	m	107	m	m	133	m	m
Turquie	167	m	m	166	m	m	170	237	174
Royaume-Uni	115	143	119	120	136	121	96	156	108
États-Unis	125	125	125	126	134	127	121	121	121

1. L'enseignement tertiaire inclut uniquement le tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. L'enseignement pre-primaire est inclus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

4. La baisse des dépenses est due à une variation significative du déflateur du PIB causée principalement par une augmentation du prix du pétrole.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

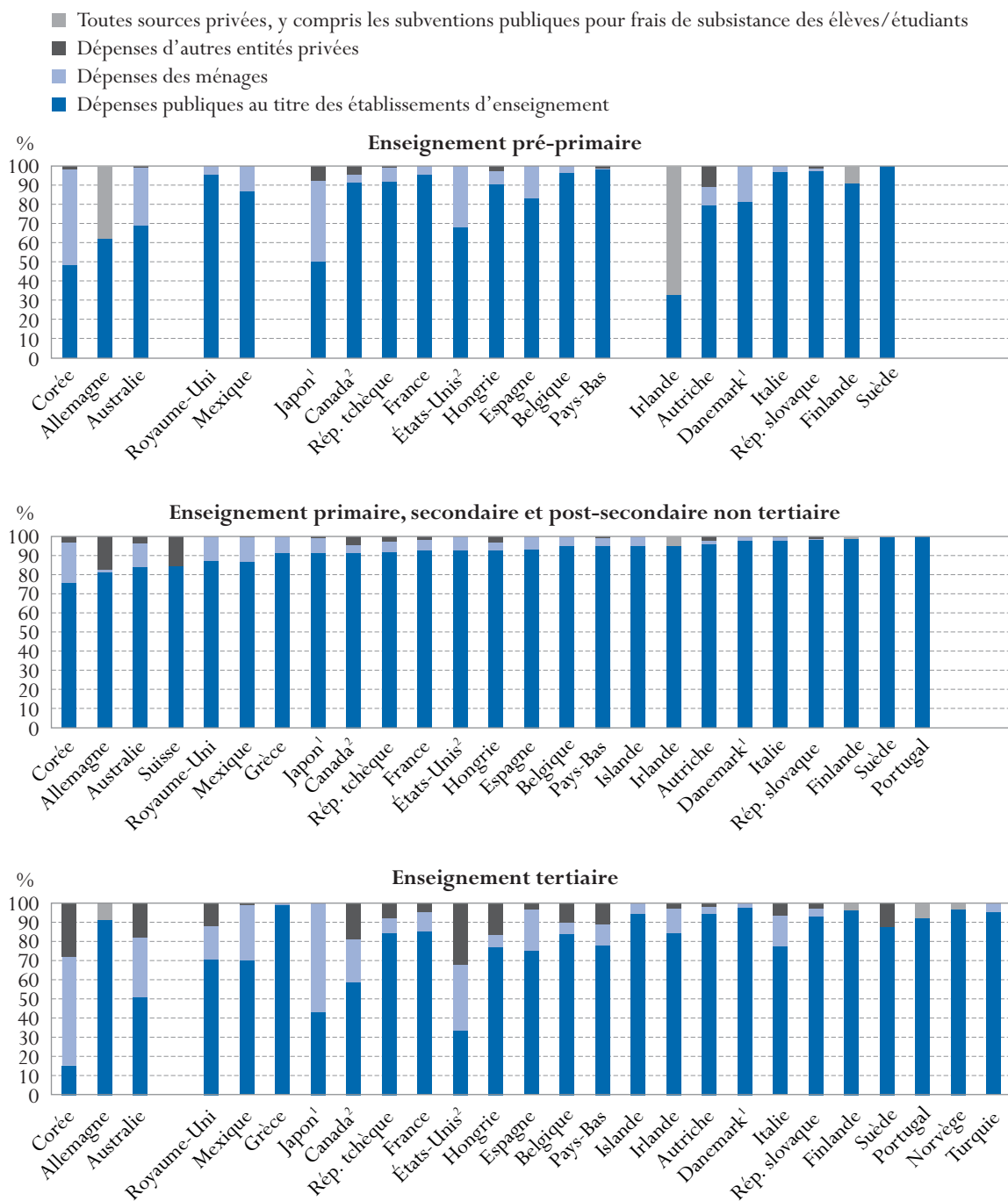
INDICATEUR B3 : PARTS RELATIVES DE L'INVESTISSEMENT PUBLIC ET PRIVÉ AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

B₃

- Les établissements d'enseignement demeurent essentiellement financés par des fonds publics : 88 % des ressources allouées aux établissements proviennent directement de sources publiques. Cependant, la part des fonds privés est considérable en Corée (où elle représente 43 % du total), aux États-Unis (près d'un tiers du total), en Australie et au Japon (près d'un quart du total).
- Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement, dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire ou post-secondaire non tertiaire. Au niveau tertiaire, la proportion des fonds privés, qui comprend toutefois les versements privés subventionnés par des sources publiques, est inférieure à 4 % au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais dépasse les 75 % en Corée.
- Dans un tiers des pays (l'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède), 10 % ou plus des dépenses des établissements tertiaires sont couvertes par des entités privées autres que les ménages.
- Les tendances observées dans les proportions de fonds publics et de fonds privés aux divers niveaux d'enseignement sont contrastées et font ressortir des changements de cap qui vont dans le sens tantôt d'une augmentation du financement public, tantôt d'une augmentation du financement privé. Dans la plupart des pays qui ont assisté à une hausse des dépenses privées, le niveau réel de dépenses publiques n'a pas été revu à la baisse pour autant.

Graphique B3.1. Répartition des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2001)

Selon le niveau d'enseignement



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans le tertiaire.

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion des dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale des études – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral. Cet indicateur donne une idée du mode de répartition appliqué dans chaque pays et montre l'impact qu'a et que peut avoir le financement public, en tant que levier politique, sur le rendement du système dans son ensemble.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par l'apparition de nouveaux groupes de bénéficiaires et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus et de partager plus équitablement les coûts et les avantages.

Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme une partie – qui demeure considérable – de l'investissement dans l'éducation, les sources de financement privé devenant de plus en plus importantes. Cependant, certains acteurs – qui sont partie prenante à l'éducation – craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager les apprenants potentiels au lieu de les stimuler. L'évolution des parts relatives d'investissement public et privé dans un pays permet de mieux cerner l'évolution des modèles et des taux de scolarisation en les replaçant dans le contexte du système éducatif.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Les pouvoirs publics peuvent allouer directement des fonds aux établissements d'enseignement ou affecter des subventions à des entités privées aux fins d'enseignement. Il importe en conséquence lors de l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs finaux directs des biens et services d'éducation.

Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions publiques de l'éducation doivent dès lors être additionnées pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses privées initiales comprennent les frais de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la part de ces versements qui est compensée par les aides publiques.

Cet indicateur présente les parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement...

...et montre leur évolution depuis 1995.

B₃

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 211 pour les explications)

Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des aides publiques).

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des sources publiques...

Les écoles, universités et autres établissements d'enseignement restent essentiellement financés directement par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà substantielle, continue d'augmenter. Dans les pays de l'OCDE, les ressources publiques représentent en moyenne 88 % des fonds alloués aux établissements d'enseignement, dont 0.7 % est redistribué aux établissements par le biais de l'octroi d'aides publiques aux ménages (voir le tableau B3.1).

...mais le recours au financement privé varie considérablement selon les pays.

La part des versements privés aux établissements d'enseignement, en cela compris les versements privés assimilés à des subventions, varie grandement selon les pays de l'OCDE qui ont fourni des données. Elle est inférieure ou égale à 5 % au Danemark, en Finlande, en Norvège, au Portugal, en République slovaque et en Suède, avoisine les 25 % en Australie et au Japon, équivalent à près d'un tiers aux États-Unis et dépasse de justesse la barre des 40 % en Corée (voir le tableau B3.1).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses privées résultent principalement des dépenses des ménages au titre des frais de scolarité et autres droits appliqués dans les établissements d'enseignement tertiaire. Il n'en va pas de même en Allemagne et en Suisse, où la quasi-totalité des dépenses privées est constituée par les contributions versées par le secteur des entreprises dans le cadre du système de formation en alternance du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire. Comme il est malaisé de rendre compte des dépenses privées au titre de l'éducation, certains des chiffres présentés peuvent être incomplets.

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités ultérieures d'apprentissage à l'école. À ce niveau d'enseignement, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements varie énormément selon les pays. Elle est inférieure ou égale à 5 % en Belgique, en France, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque et au Royaume-Uni et est largement supérieure à 30 % en Allemagne et en Australie. Enfin, elle est de l'ordre de 50 % en Corée et au Japon et de 67 % en Irlande (voir le tableau B3.2a).

Dans les pays de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Il représente en moyenne 92 %. Toutefois, des parts de financement privé supérieures à 15 % s'observent en Allemagne, en Australie, en Corée et en Suisse (voir le tableau B3.2a et le graphique B3.1).

Bien que la plus grande partie des fonds publics soit consacrée aux établissements publics, il apparaît dans un certain nombre de pays que des parts significatives de ressources publiques sont transférées aux établissements privés ou allouées directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont alloués à des établissements qui font l'objet d'une gestion privée (voir le tableau B3.3). Aux Pays-Bas, où le gouvernement central est le principal pourvoyeur de fonds, 70 % du budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est transféré par le gouvernement aux établissements privés. Cette proportion dépasse 50 % en Belgique.

En Australie, en Espagne, en France et au Royaume-Uni, la part des fonds publics qui est transférée aux établissements privés varie de 13 à 20 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Les transferts publics aux ménages (et à d'autres entités privées) sont plutôt rares dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, la part des fonds publics qui font l'objet de tels transferts représente quelque 4 % en moyenne. Elle ne dépasse les 10 % qu'au Danemark, en Hongrie et en Suède (voir le tableau B3.3).

Les stratégies de financement de ce type permettent non seulement de multiplier les sources privées et publiques de fonds, mais également d'élargir l'éventail des possibilités d'études. Elles peuvent aussi contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Au niveau pré-primaire, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements d'enseignement représente en moyenne 19 %, mais elle atteint 50 % environ en Corée et au Japon et 67 % en Irlande.

Le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Dans certains pays de l'OCDE, des parts considérables de fonds publics vont aux établissements du secteur privé...

...pour offrir un éventail plus vaste de possibilités d'études sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.

La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire...

Dans tous les pays, sauf en Allemagne, au Danemark, en Grèce et en Islande, la part privée des dépenses d'éducation est de loin plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est principalement considéré comme un bien public qui génère un rendement essentiellement public. Le rendement privé élevé que procure l'enseignement tertiaire sous la forme de meilleures perspectives professionnelles et financières (voir l'indicateur A11) suggère qu'une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement peut se justifier pour autant, bien entendu, que les pouvoirs publics garantissent l'accès au financement à tous les étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir aussi l'indicateur B5).

...mais la proportion de fonds privés, y compris les versements privés assimilés à des subventions, varie énormément, de moins de 4 % au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège à 84 % en Corée.

La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, comprenant les versements privés assimilés à des subventions, est inférieure à 4 % au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège. Elle représente environ 50 % en Australie et au Japon, deux-tiers aux États-Unis et plus de trois-quarts en Corée (voir le graphique B3.1 et le tableau B3.2b). En Corée, plus de 80 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire fréquentent des établissements privés dont le budget est constitué à plus de 95 % par les droits de scolarité.

La part des contributions d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement tertiaire représente au moins 10 % dans un tiers des pays.

La part des contributions d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement est plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux. Dans un tiers des pays (l'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède), la part des contributions d'entités privées autres que les ménages représente au moins 10 % du financement des établissements tertiaires. Les proportions de dépenses couvertes par des entités privées autres que les ménages ne sont significatives qu'en Allemagne et en Suisse, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et en Autriche et au Japon, dans l'enseignement pré-primaire (voir le tableau B3.1).

Les transferts de fonds publics aux étudiants et aux ménages sont plus courants dans l'enseignement tertiaire.

Les transferts de fonds publics aux étudiants et aux ménages sont plus courants dans l'enseignement tertiaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Ainsi, quelque 18 % du budget public au titre de l'enseignement tertiaire sont en moyenne transférés aux étudiants et aux ménages. Cette proportion est particulièrement élevée en Nouvelle-Zélande (48 %), aux États-Unis (37 %), au Danemark (35 %), en Australie (33 %), en Norvège (31 %) et en Suède (30 %) (voir le tableau B3.3).

Dans l'OCDE, les dépenses à charge des étudiants et de leur famille au titre des droits de scolarité et autres frais liés aux études diffèrent d'un pays à l'autre selon la fiscalité et la politique budgétaire. Elles dépendent aussi de la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants. L'importance de ce soutien varie en fonction de plusieurs critères liés au mode de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel), à l'âge et aux conditions de logement (en famille ou non) des étudiants. Toutefois, les critères qui ont servi à définir les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent

dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente, ont plus souvent déjà fondé leur propre foyer et tendent à préférer l'enseignement à temps partiel ou à distance plutôt que l'enseignement à plein temps, sur place.

Évolution des investissements publics et privés dans l'éducation

La comparaison des chiffres de 1995 et de 2001 montre que la part des dépenses d'éducation financée par des fonds privés a augmenté dans la moitié des pays, mais diminué dans l'autre moitié (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1). En Australie, au Canada et au Royaume-Uni, la part du financement privé a progressé pendant cette période : elle est respectivement passée de 21.1, 18.8 et 12.7 % en 1995 à 24.4, 21.8 et 15.3 % en 2001. En revanche, des baisses comprises entre 2 et 4 points de pourcentage ont été enregistrées en Espagne, en Irlande, au Mexique et en République tchèque.

Huit pays pour lesquels des données comparables sont disponibles ont enregistré de légers transferts de financement public vers le privé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans quatre de ces pays (l'Australie, le Canada, l'Irlande et le Royaume-Uni), cette progression de la part du financement privé a dépassé 1 point de pourcentage.

Une tendance inverse, à savoir une revalorisation de la part du financement public, est tout aussi manifeste dans d'autres pays, surtout en Espagne, en Hongrie, au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque où l'augmentation de la part des dépenses financées par des fonds publics est comprise entre 1 et 7 points de pourcentage (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.2a).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de fréquentation au niveau tertiaire (indicateur C2) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. Mais les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque, à l'instar d'ailleurs de ses structures et de ses programmes. Par conséquent, la contribution des entités privées au financement des études s'est accrue parallèlement à l'augmentation de la demande d'enseignement tertiaire enregistrée dans un certain nombre de pays, dont l'Australie, l'Autriche, la Hongrie, le Mexique, le Portugal et le Royaume-Uni (voir le graphique B3.2).

Il est important de souligner qu'en règle générale, l'accroissement des dépenses privées d'éducation n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses publiques d'éducation en valeur réelle, ni dans l'enseignement tertiaire, ni dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Au contraire, l'investissement public dans l'éducation a augmenté indépendamment des variations des dépenses privées dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sur la période 1995-2001 sont disponibles (voir le tableau B2.2). En fait, de nombreux pays affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées de l'OCDE figurent également parmi ceux qui ont connu la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire viennent s'ajouter

Entre 1995 et 2001, la proportion du financement privé en matière d'éducation a augmenté dans certains pays et diminué dans d'autres.

Huit pays ont enregistré de légers transferts de financement public vers le privé ...

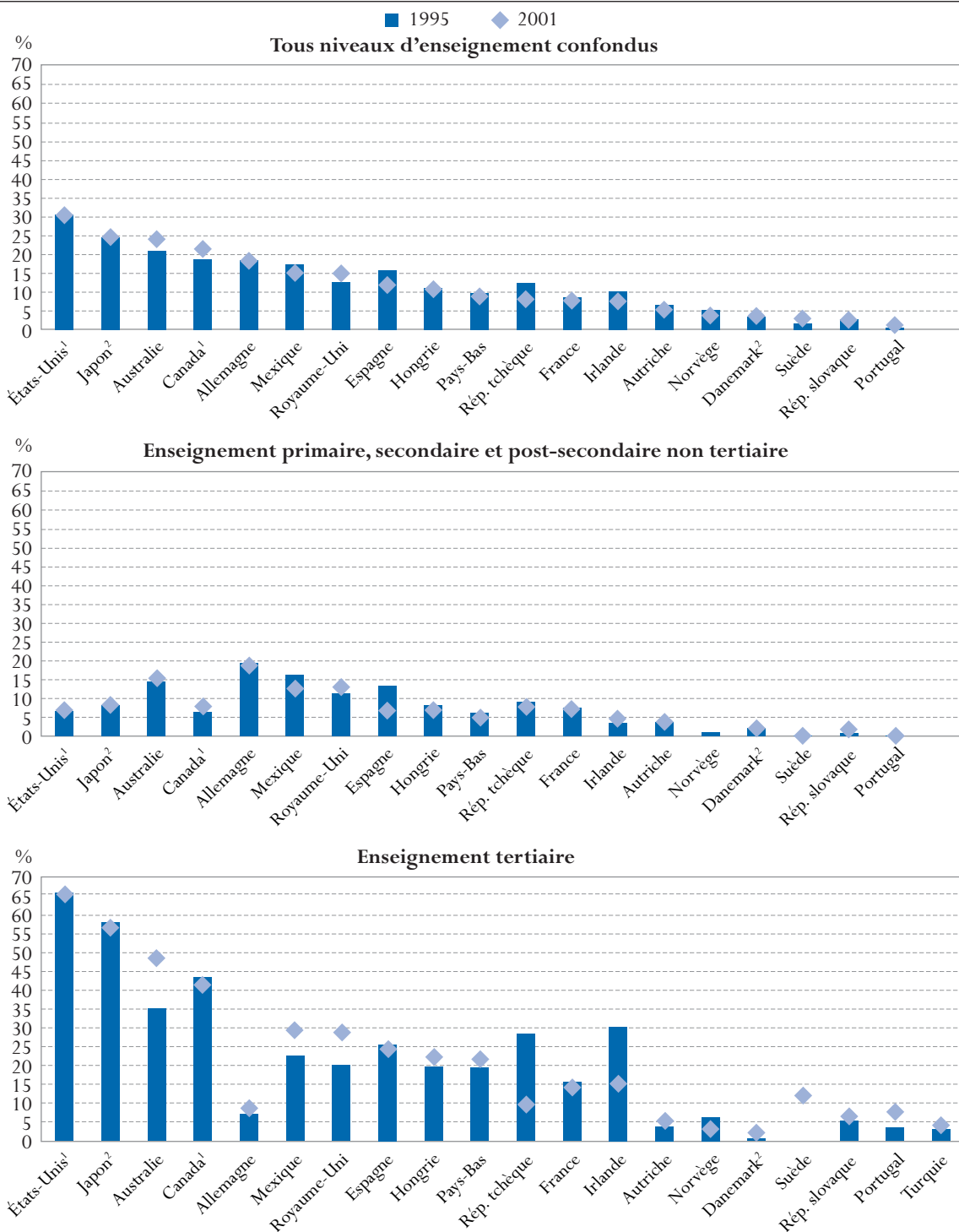
... mais la tendance inverse est très marquée en Espagne, en Hongrie, au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque.

Certains changements frappants sont également intervenus dans l'enseignement tertiaire, en partie en réaction à l'accroissement spectaculaire des effectifs d'étudiants.

Dans la plupart des pays qui ont assisté à une hausse des dépenses privées, le niveau réel de dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire n'a pas été revu à la baisse pour autant.

Graphique B3.2. Proportion des dépenses de sources privées au titre des établissements d'enseignement (1995, 2001)

Pourcentage



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion des dépenses de sources privées au titre des établissements d'enseignement en 2001 pour l'ensemble des niveaux d'enseignement.

Source : OCDE. Tableaux B3.1, B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

aux investissements publics, et non s'y substituer. L'Australie fait exception à la règle : l'augmentation des dépenses privées est allée de pair avec une baisse du niveau réel des dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire.

Définitions et méthodologie

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses totales provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non partiellement compensées par des aides publiques. Les aides publiques auxquelles peuvent prétendre les ménages et qui sont incluses dans les dépenses privées sont également présentées séparément.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants dans le domaine de l'aide sociale, de la restauration, du logement et du transport. Certains des coûts de ces services sont financés par les élèves/étudiants. Ceux-ci sont également inclus.

Par « autres entités privées », on entend les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations religieuses, les associations caritatives et les organisations patronales et syndicales. Leurs dépenses incluent également celles consenties par des entreprises privées pour financer la partie pratique des formations en alternance.

L'évolution des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement est présentée sous la forme d'un indice de variation. La part des dépenses privées de 1995 est comparée à celle de 2001. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2001 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de la collecte UOE de données.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire (voir www.oecd.org/edu/eag2004).

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont peut-être pas toujours comparables aux données de l'édition de 2004 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004 pour des précisions sur les changements introduits).

Les données portent sur l'année budgétaire 2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2003 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2001 et actualisée en 2003.

B₃

Tableau B3.1. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2001)
Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	2001					1995					
	Financement public	Financement privé				Financement public	Financement privé				
		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	75.6	17.3	7.1	24.4	0.2	78.9	13.7	7.4	21.1	0.5
	Autriche	94.4	2.9	2.6	5.6	1.7	93.4	3.4	3.2	6.6	1.5
	Belgique	93.0	4.9	2.1	7.0	0.9	m	m	m	m	m
	Canada ²	78.2	11.6	10.2	21.8	m	81.2	7.7	11.1	18.8	m
	Rép tchèque	90.6	6.1	3.4	9.4	m	87.5	x(9)	x(9)	12.5	6.2
	Danemark ³	96.1	3.9	n	3.9	m	96.5	3.5	n	3.5	n
	Finlande	97.8	x(4)	x(4)	2.2	n	m	m	m	m	m
	France	92.0	6.2	1.8	8.0	1.7	91.4	6.9	1.6	8.6	1.9
	Allemagne	81.4	x(4)	11.8	18.6	n	81.4	x(9)	11.8	18.6	n
	Grèce	94.2	5.8	m	5.8	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	89.0	4.7	6.3	11.0	n	89.0	5.0	6.0	11.0	n
	Islande	91.7	8.3	m	8.3	n	m	x(9)	x(9)	m	m
	Irlande	92.2	7.1	0.7	7.8	n	89.8	9.7	0.5	10.2	m
	Italie	90.7	8.0	1.3	9.3	1.0	m	m	m	m	m
	Japon ³	75.0	22.5	2.5	25.0	m	75.4	22.7	2.0	24.6	m
	Corée	57.1	32.1	10.9	42.9	1.4	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	84.6	15.2	0.2	15.4	2.6	82.6	17.4	n	17.4	m
	Pays-Bas	90.9	5.7	3.4	9.1	1.2	90.2	6.4	3.4	9.8	1.8
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	95.9	4.1	m	4.1	n	94.8	x(9)	x(9)	5.2	n
	Pologne	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
	Portugal	98.5	1.5	m	1.5	m	99.4	0.6	m	0.6	m
	Rép. slovaque	97.1	1.4	1.4	2.9	m	97.2	x(9)	x(9)	2.8	m
	Espagne	87.8	11.4	0.8	12.2	0.7	84.2	x(9)	x(9)	15.8	0.4
	Suède	96.8	0.1	3.1	3.2	m	98.3	0.1	1.6	1.7	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	84.7	13.0	2.3	15.3	0.4	87.3	x(9)	x(9)	12.7	3.5
	États-Unis ²	69.2	18.8	11.9	30.8	m	69.3	x(9)	x(9)	30.7	m
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>87.8</i>	<i>9.2</i>	<i>4.2</i>	<i>12.2</i>	<i>0.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAYS PARTENAIRES	Argentine	77.3	22.0	0.7	22.7	m	m	m	m	m	m
	Chili ⁴	56.3	42.6	1.1	43.7	0.8	m	m	m	m	m
	Inde ²	94.9	3.1	2.0	5.1	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	64.2	32.6	3.3	35.8	m	m	m	m	m	m
	Israël	80.0	14.9	5.1	20.0	2.5	80.5	13.0	6.4	19.5	1.3
	Jamaïque	53.9	43.9	2.1	46.1	1.3	m	m	m	m	m
	Malaisie	99.9	0.1	n	0.1	n	m	m	m	m	m
	Paraguay	68.1	31.9	n	31.9	m	m	m	m	m	m
	Pérou	69.0	31.0	n	31.0	m	m	m	m	m	m
	Philippines	59.1	40.9	n	40.9	a	m	m	m	m	m
	Thaïlande	95.6	4.4	n	4.4	m	m	m	m	m	m
	Tunisie	100.0	n	n	n	m	m	m	m	m	m
	Uruguay	93.4	6.5	0.1	6.6	m	m	m	m	m	m
	Zimbabwe ⁴	100.0	n	n	n	n	m	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Sont comprises les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans le tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004/).

Tableau B3.2a. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (1995, 2001)

Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	Enseignement pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)					Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire										
	2001					2001					1995					
	Financement public	Financement privé				Financement public	Financement privé				Financement public	Financement privé				
		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	68.9	30.3	0.7	31.1	n	84.4	12.1	3.5	15.6	n	85.5	10.5	4.0	14.5	0.7
	Autriche	79.3	9.8	10.9	20.7	0.5	96.3	1.7	2.0	3.7	1.1	96.2	1.9	1.9	3.8	0.6
	Belgique	96.6	3.4	m	m	a	95.0	5.0	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Canada ²	91.4	4.1	4.6	8.6	m	91.9	3.6	4.4	8.1	m	93.7	3.0	3.4	6.3	m
	Rép. tchèque	91.8	7.6	0.6	8.2	m	92.1	5.4	2.5	7.9	m	90.9	x(14)	x(14)	9.1	6.8
	Danemark ³	81.7	18.3	n	18.3	m	98.0	2.0	m	2.0	m	97.8	2.2	m	2.2	n
	Finlande	91.0	x(4)	x(4)	9.0	n	99.1	x(9)	x(9)	0.9	n	m	m	m	m	m
	France	95.9	4.1	n	4.1	n	93.0	5.5	1.5	7.0	1.8	92.5	6.2	1.3	7.5	2.1
	Allemagne	62.3	x(4)	x(4)	37.7	n	81.1	x(9)	17.2	18.9	n	80.6	x(14)	x(14)	19.4	n
	Grèce	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	91.4	8.6	m	8.6	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	90.6	7.0	2.4	9.4	n	93.1	3.8	3.1	6.9	n	91.7	4.4	3.9	8.3	n
	Islande	m	m	m	m	n	95.3	4.7	m	4.7	m	m	m	m	m	m
	Irlande	33.2	x(4)	x(4)	66.8	m	95.3	x(9)	x(9)	4.7	m	96.5	x(14)	x(14)	3.5	m
	Italie	97.0	3.0	n	3.0	n	98.0	1.7	0.3	2.0	0.3	m	m	m	m	m
	Japon ³	50.4	42.1	7.6	49.6	m	91.5	7.6	0.9	8.5	m	91.7	7.7	0.5	8.3	m
	Corée	48.7	49.4	1.9	51.3	0.4	76.2	20.9	3.0	23.8	1.0	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	86.7	13.1	0.1	13.3	0.8	87.2	12.6	0.2	12.8	3.0	83.8	16.2	a	16.2	m
	Pays-Bas	98.2	0.7	1.1	1.8	a	95.1	4.1	0.8	4.9	0.9	93.9	5.1	1.0	6.1	1.4
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99.0	x(14)	x(14)	1.0	m
	Pologne ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	99.9	0.1	a	0.1	m	100.0	n	a	n	m
	Rép. slovaque	97.4	1.4	1.2	2.6	a	98.5	0.3	1.2	1.5	m	99.1	x(14)	x(14)	0.9	m
	Espagne	83.4	16.6	m	16.6	n	93.3	6.7	m	6.7	m	86.6	12.5	0.9	13.4	m
	Suède	100.0	a	a	a	m	99.9	0.1	a	0.1	m	99.9	0.2	a	0.2	m
	Suisse	m	m	m	m	m	84.8	n	15.2	15.2	1.2	89.1	n	10.9	10.9	1.1
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	95.7	4.3	n	4.3	a	87.2	12.8	n	12.8	n	88.5	11.5	n	11.5	n
	États-Unis ²	68.1	31.9	n	31.9	m	93.0	7.0	n	7.0	m	93.4	x(14)	x(14)	6.6	m
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>81.3</i>	<i>13.7</i>	<i>1.9</i>	<i>18.7</i>	<i>0.1</i>	<i>92.4</i>	<i>5.7</i>	<i>2.3</i>	<i>7.6</i>	<i>0.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAYS PARTENAIRES	Argentine	100.0	n	n	n	n	88.6	11.4	a	11.4	m	m	m	m	m	m
	Chili ⁵	73.1	26.9	0.1	26.9	n	71.6	27.8	0.5	28.4	a	m	m	m	m	m
	Inde ²	92.1	4.7	3.2	7.9	m	93.7	3.8	2.5	6.3	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	5.3	94.7	n	94.7	m	76.3	22.3	1.4	23.7	m	m	m	m	m	m
	Israël	75.1	24.1	0.8	24.9	n	94.1	4.4	1.4	5.9	1.4	93.1	3.5	3.4	6.9	0.8
	Jamaïque	46.9	53.1	n	53.1	n	57.7	41.3	1.0	42.3	1.2	m	m	m	m	m
	Malaisie	90.2	9.8	n	9.8	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Paraguay	n	100.0	n	100.0	n	71.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pérou	70.6	29.4	n	29.4	m	73.4	26.6	n	26.6	m	m	m	m	m	m
	Philippines	m	m	m	m	m	66.8	33.2	n	33.2	a	m	m	m	m	m
	Thaïlande	97.8	2.2	n	2.2	m	m	1.4	a	1.4	m	m	m	m	m	m
	Tunisie	m	m	m	m	m	100.0	a	a	a	a	m	m	m	m	m
	Uruguay	81.3	18.7	n	18.7	a	93.5	6.5	a	6.5	a	m	m	m	m	m
	Zimbabwe ⁵	m	m	m	m	m	100.0	n	n	n	n	m	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Pour déduire les subventions des financements privés, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 5, 10 et 15) des financements privés (colonnes 4, 9 et 14). Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'ajouter les subventions publiques (colonnes 5, 10 et 15) aux financements publics directs (colonnes 1, 6 et 11).

- Sont comprises les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
- L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
- L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
- Établissements publics uniquement.
- Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B3.2b. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2001)

Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	2001					1995				
	Financement public	Financement privé				Financement public	Financement privé			
		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques		Dépenses des ménages	Dépenses par d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	51.3	31.0	17.7	48.7	0.9	64.8	20.0	15.2	35.2	n
Autriche	94.6	4.1	1.3	5.4	4.6	96.1	1.9	2.0	3.9	4.6
Belgique	84.1	6.0	9.9	15.9	4.1	m	m	m	m	m
Canada ²	58.6	22.9	18.5	41.4	m	56.6	16.7	26.7	43.4	m
Rép. tchèque	85.3	7.7	7.0	14.7	m	71.5	3.3	25.2	28.5	8.7
Danemark ³	97.8	2.2	n	2.2	m	99.4	0.6	n	0.6	n
Finlande	96.5	x(4)	x(4)	3.5	n	m	m	m	m	m
France	85.6	10.3	4.1	14.4	2.3	84.3	11.8	3.9	15.7	2.6
Allemagne	91.3	x(4)	x(4)	8.7	n	92.8	x(9)	x(9)	7.2	n
Grèce	99.6	0.4	m	0.4	m	m	m	m	m	m
Hongrie	77.6	6.1	16.3	22.4	n	80.3	4.8	14.9	19.7	n
Islande	95.0	5.0	m	5.0	n	m	m	m	m	m
Irlande	84.7	12.8	2.4	15.3	m	69.7	28.3	2.0	30.3	m
Italie	77.8	16.0	6.3	22.2	3.9	82.9	12.7	4.4	17.1	0.1
Japon ³	43.1	56.9	n	56.9	m	42.0	58.0	n	58.0	m
Corée	15.9	58.1	26.0	84.1	n	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	70.4	28.9	0.7	29.6	2.1	77.4	22.6	m	22.6	m
Pays-Bas	78.2	11.1	10.7	21.8	2.0	80.6	10.1	9.3	19.4	2.5
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	96.9	x(4)	x(4)	3.1	a	93.7	x(9)	x(9)	6.3	n
Pologne ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	92.3	x(4)	x(4)	7.7	m	96.5	3.5	m	3.5	m
Rép. slovaque	93.3	4.3	2.5	6.7	m	94.6	x(9)	x(9)	5.4	m
Espagne	75.5	21.5	3.0	24.5	3.0	74.4	19.4	6.2	25.6	2.0
Suède	87.7	m	12.3	12.3	a	m	m	m	m	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	95.8	4.2	m	4.2	n	97.0	3.0	m	3.0	0.7
Royaume-Uni	71.0	17.3	11.7	29.0	1.8	80.0	x(9)	x(9)	20.0	n
États-Unis ²	34.0	33.9	32.1	66.0	m	34.0	x(9)	x(9)	66.0	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>78.2</i>	<i>17.1</i>	<i>9.7</i>	<i>21.8</i>	<i>1.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAYS PARTENAIRES										
Argentine	68.5	27.7	3.8	31.5	m	m	m	m	m	m
Chili ⁵	19.6	77.8	2.6	80.4	2.6	m	m	m	m	m
Inde ²	99.8	0.2	n	0.2	m	m	m	m	m	m
Indonésie	43.8	49.4	6.8	56.2	m	m	m	m	m	m
Israël	56.8	28.0	15.2	43.2	5.9	59.2	24.3	16.5	40.8	3.0
Jamaïque	43.5	50.0	6.4	56.5	2.1	m	m	m	m	m
Paraguay	59.1	40.9	n	40.9	m	m	m	m	m	m
Pérou	58.0	42.0	n	42.0	m	m	m	m	m	m
Philippines	33.1	66.9	n	66.9	a	m	m	m	m	m
Thaïlande	82.5	17.5	n	17.5	m	m	m	m	m	m
Tunisie	100.0	a	a	a	m	a	m	m	m	m
Uruguay	99.5	n	0.5	0.5	m	m	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Pour déduire les subventions des financements privés, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 5 et 10) des financements privés (colonnes 4 et 9). Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonnes 5 et 10) aux financements publics directs (colonnes 1 et 6).

1. Sont comprises les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans le tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

4. Établissements publics uniquement.

5. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/eag2004).

Tableau B3.3. Répartition des dépenses publiques totales d'éducation (2001)

Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et transferts publics vers le secteur privé,
en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, selon le niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			Tous les niveaux d'enseignement confondus		
	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	77.7	18.5	3.8	67.1	n	32.9	m	m	m
Autriche	97.7	0.4	2.0	82.8	0.3	16.9	93.6	0.8	5.7
Belgique	44.8	54.9	0.3	35.6	47.1	17.3	44.6	51.4	4.0
Canada ¹	98.2	1.8	x	77.8	0.4	21.8	90.9	1.3	7.9
Rép. tchèque	90.7	3.5	5.9	91.0	1.1	7.9	91.7	2.7	5.6
Danemark ²	81.2	7.2	11.6	65.3	n	34.7	75.9	4.3	19.8
Finlande	90.9	5.5	3.6	73.6	7.4	19.0	85.3	6.2	8.5
France	83.1	13.5	3.4	88.3	3.3	8.4	85.1	11.0	3.9
Allemagne	85.9	10.0	4.2	82.2	2.3	15.5	82.2	11.2	6.6
Grèce	99.7	a	0.3	93.6	a	6.4	97.9	a	2.1
Hongrie	82.4	7.5	10.1	77.0	3.5	19.5	83.6	5.8	10.5
Islande	97.3	1.5	1.2	67.9	8.4	23.7	92.4	2.6	5.0
Irlande	96.7	n	3.3	88.1	n	11.9	94.2	n	5.8
Italie	96.5	2.2	1.3	85.9	1.7	12.4	94.4	2.3	3.3
Japon ²	96.3	3.5	0.2	72.2	13.4	14.5	91.4	6.1	2.4
Corée	m	m	m	70.2	23.1	6.7	m	m	m
Luxembourg	91.3	3.3	5.3	m	m	m	91.3	3.3	5.3
Mexique	96.6	n	3.4	94.1	n	5.9	96.5	n	3.5
Pays-Bas	23.4	69.7	6.9	n	76.4	23.6	18.0	71.2	10.8
Nouvelle-Zélande	88.4	4.0	7.6	50.3	2.1	47.7	77.5	4.5	18.0
Norvège	88.2	7.2	4.6	66.2	3.0	30.8	81.7	5.7	12.6
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	92.1	6.6	1.3	93.8	n	6.2	91.8	6.1	2.1
Rép. slovaque	94.4	3.5	2.0	m	a	m	m	m	m
Espagne	84.8	14.2	1.0	89.2	2.5	8.3	86.2	11.1	2.7
Suède	86.0	3.9	10.1	65.2	4.6	30.1	80.4	4.5	15.1
Suisse	89.9	7.4	2.7	91.9	5.6	2.5	90.1	6.8	3.1
Turquie	99.1	m	0.9	85.6	0.3	14.0	94.8	0.1	5.1
Royaume-Uni	79.8	20.0	0.2	a	94.7	5.3	68.0	31.0	1.0
États-Unis ¹	99.8	0.2	m	61.3	1.3	37.4	89.2	1.0	9.8
Moyenne des pays	86.5	10.4	3.8	69.8	11.6	18.2	83.0	10.0	7.1
PAYS PARTENAIRES									
Argentine	86.3	13.0	0.7	97.1	2.5	0.3	88.2	11.2	0.6
Brésil ³	97.2	a	2.8	83.4	a	16.6	94.2	a	5.8
Chili ⁴	63.6	36.0	0.4	37.2	33.3	29.5	60.1	35.5	4.5
Inde ¹	72.5	27.4	0.1	76.8	22.9	0.2	73.5	26.4	0.1
Indonésie	90.0	6.6	3.4	100.0	n	m	92.4	5.0	2.6
Israël	74.1	24.3	1.5	7.6	81.4	10.9	63.9	32.8	3.3
Jamaïque	97.7	0.2	2.1	87.6	n	12.4	92.3	3.7	4.0
Jordanie	100.0	a	a	m	m	m	m	m	m
Malaisie	99.5	a	0.5	76.6	a	23.4	91.7	a	8.3
Paraguay	m	6.3	0.3	98.7	a	1.3	94.3	5.2	0.5
Philippines	99.2	a	0.8	97.4	a	2.6	99.0	a	1.0
Thaïlande	91.0	4.2	4.9	69.8	m	30.2	87.8	2.2	10.0
Tunisie	100.0	a	m	100.0	a	m	100.0	a	m
Uruguay	99.9	a	0.1	100.0	a	n	100.0	a	n

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans le tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Année de référence : 2000.

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

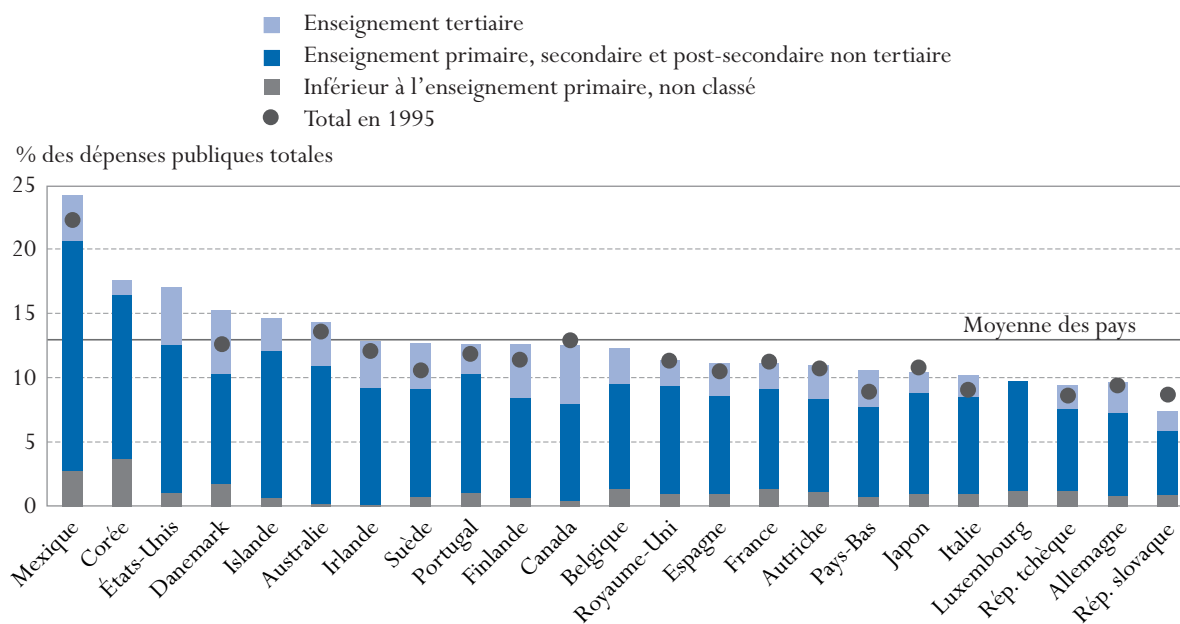
INDICATEUR B4 : DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION

- En moyenne, les pays de l'OCDE ont affecté au financement des établissements d'enseignement 12.7 % de leurs dépenses publiques totales. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays, de moins de 10 % en Allemagne, au Luxembourg, en République slovaque et en République tchèque à 24 % au Mexique.
- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.
- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à progresser plus rapidement que les dépenses totales, mais plus lentement que le PIB. C'est au Danemark, au Mexique et en Suède que la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales a le plus augmenté entre 1995 et 2001.

B4

Graphique B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (1995, 2001)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages (comprenant les subventions pour frais de subsistance et à d'autres entités privées), en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement et l'année



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, en pourcentage des dépenses publiques totales en 2001.

Source : OCDE. Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Différentes raisons poussent les pouvoirs publics à offrir des services à la population. Si l'avantage public tiré d'un service particulier est supérieur à l'avantage privé, le secteur privé risque de ne plus être à même, seul, de fournir ces services de manière adéquate. Dans tous les pays, les pouvoirs publics interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé pourrait donner un accès équivalent aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation veille à ce que l'éducation ne soit pas hors de portée pour certains membres de la société. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité. Cet indicateur sert donc de contexte à d'autres indicateurs sur les dépenses, en particulier l'indicateur B3 sur les parts privée et publique dans les dépenses d'éducation. Il donne aussi une idée quantitative d'un levier politique majeur en soi.

Depuis 1995 environ, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. Dans ce climat d'austérité budgétaire, l'éducation a donc dû rivaliser avec un grand éventail d'autres secteurs. Cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics pour rendre compte de l'évolution en la matière.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente l'investissement public total dans l'éducation. Ces dépenses comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (par exemple, les bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité et leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui proposent des programmes de formation en alternance). Contrairement aux indicateurs précédents, cet indicateur inclut les aides publiques qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement par les ménages, telles que celles accordées au titre des frais de subsistance.

L'affectation des fonds publics à l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être directement allouées aux établissements d'enseignement ou leur être versées indirectement par l'intermédiaire de certains niveaux de l'exécutif ou des ménages. Elles sont tantôt limitées à l'acquisition de services d'éducation, tantôt destinées au financement des frais de subsistance des élèves/étudiants.

Les dépenses publiques totales comprennent les dépenses afférentes au service de la dette (intérêts sur les sommes empruntées), qui n'est pas pris en compte dans les dépenses publiques d'éducation car certains pays ne peu-

Cet indicateur dresse un état des lieux des dépenses publiques d'éducation.

Il rend aussi compte de l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales.

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 211 pour les explications)

vent établir la distinction entre le service de la dette de l'éducation et celui d'autres services. En conséquence, la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales peut être sous-estimée dans les pays où les dépenses au titre du service de la dette représentent une forte proportion des dépenses publiques totales.

Il est important d'étudier l'investissement public dans l'éducation à la lumière de l'investissement privé, ainsi que le montre l'indicateur B3.

Niveau global de ressources publiques investies dans l'éducation

En 2001, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 12.7 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation.

En 2001, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 12.7 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie sensiblement selon les pays : elle va de moins de 10 % en Allemagne, au Luxembourg, en République slovaque et en République tchèque à 24 % au Mexique (voir le graphique B4.1). À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB par habitant, ces valeurs doivent être interprétées à la lumière de la population des élèves/étudiants et des taux de scolarisation.

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent trois fois plus pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que pour l'enseignement tertiaire.

La part du secteur public dans le financement des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2001, les pays de l'OCDE ont affecté entre 6.4 % (l'Allemagne) et 18 % (le Mexique) de leurs dépenses publiques totales à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 1.2 % (la Corée) et 4.9 % (le Danemark) à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en moyenne trois fois plus élevées que celles consenties dans l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Canada, au Danemark et en Finlande, mais est proche de 11 en Corée, où il reflète la proportion relativement élevée de fonds privés qui sont consacrés à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.1).

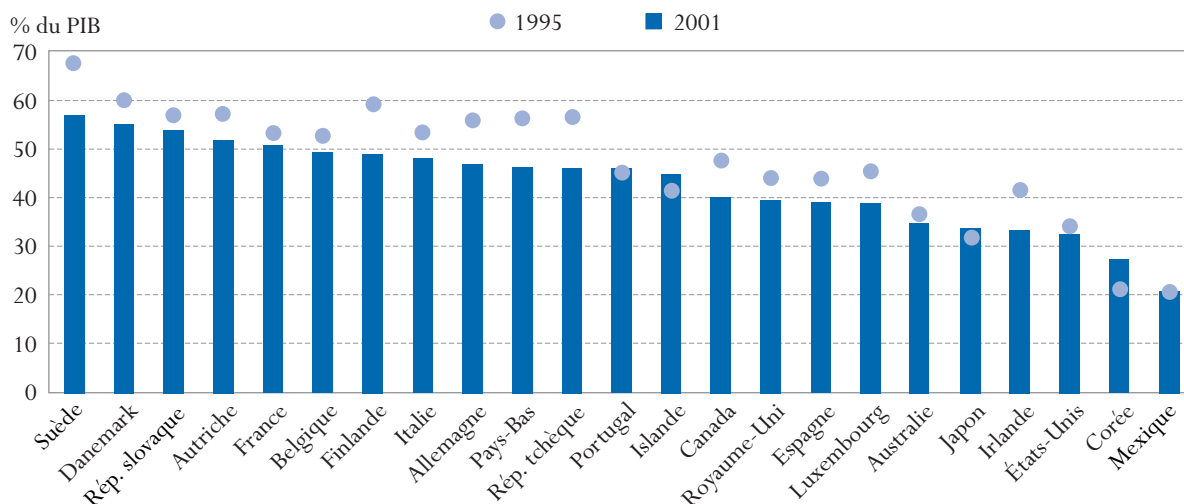
Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.

Il y a lieu de prendre en considération la taille relative des budgets publics (telle qu'elle est mesurée en fonction du PIB) lors de l'étude des dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales.

La comparaison de la taille relative des budgets publics en fonction du PIB et de la part des dépenses publiques qui est consacrée à l'éducation montre de toute évidence que même les pays de l'OCDE qui accusent des niveaux assez faibles de dépenses publiques accordent une très grande priorité à l'éducation. Ainsi, les parts des dépenses publiques que la Corée, les États-Unis et le Mexique affectent à l'éducation figurent parmi les plus élevées des pays de l'OCDE (voir le graphique B4.1). Pourtant, les dépenses publiques totales ne représentent qu'une partie relativement faible du PIB dans ces pays (voir le graphique B4.2).

Malgré l'absence de tendances tranchées, certains indices donnent à penser que les pays où les dépenses publiques sont importantes consacrent une partie relativement moindre de ces dépenses à l'éducation : seuls quatre pays (le Danemark, la Finlande, le Portugal et la Suède) parmi les dix en tête du classement selon

Graphique B4.2. Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (1995, 2001)



Remarque : Ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et non pas uniquement les dépenses publiques d'éducation.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2001.

Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

les dépenses publiques au titre des services publics en général figurent parmi les dix en tête du classement selon les dépenses au titre de l'éducation (voir les graphiques B4.1 et B4.2).

Le processus de consolidation budgétaire n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, sauf au Canada, au Japon et en République slovaque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics entre 1995 et 2001. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11,8 % en 1995 à 12,7 % en 2001. Comme le montrent les chiffres, les augmentations les plus fortes de la part des dépenses publiques au titre de l'éducation ont été enregistrées au Danemark (de 12,7 à 15,4 %), au Mexique (de 22,4 à 24,3 %) et en Suède (de 10,6 à 12,8 %).

Définitions et méthodologie

Les dépenses d'éducation des pays sont exprimées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques au titre des frais de subsistance et autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Elles comprennent les dépenses de toutes les entités publiques, y compris les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les gouvernements locaux et régionaux et d'autres agences publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées de tous les niveaux de l'exécutif (central,

En règle générale, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales, mais plus lent que les ressources nationales de 1995 à 2001.

Les données portent sur l'année budgétaire 2001 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2003 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

régional et local). Les dépenses courantes incluent celles liées à la consommation finale, les revenus de la propriété payés, les subventions et d'autres transferts courants (par exemple, la sécurité sociale, l'assistance sociale, les retraites et autres avantages sociaux). Les dépenses publiques totales proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2) et sont établies en fonction du Système de comptabilité nationale de 1993. Dans des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les dépenses publiques totales avaient été établies en fonction de l'ancien système de comptabilité nationale de 1968. L'évolution du système de comptabilité nationale peut expliquer certaines des différences entre l'indicateur présenté ici et celui présenté dans des éditions précédentes.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont peut-être pas toujours comparables aux données de l'édition de 2004 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 2001)

Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages (y compris pour frais de subsistance et à d'autres entités privées), en pourcentage du PIB et en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement et l'année

	Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales				Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage du PIB				
	2001		1995		2001		1995		
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous les niveaux d'enseignement confondus	Tous les niveaux d'enseignement confondus	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous les niveaux d'enseignement confondus	Tous les niveaux d'enseignement confondus	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	10.8	3.4	14.4	13.6	3.8	1.2	5.0	5.2
	Autriche	7.3	2.6	11.1	10.7	3.8	1.4	5.8	6.2
	Belgique	8.2	2.8	12.4	m	4.0	1.4	6.1	m
	Canada ²	7.6	4.6	12.7	13.1	3.1	1.9	5.2	6.5
	Rép. tchèque	6.5	1.8	9.6	8.7	3.0	0.9	4.4	4.9
	Danemark ³	8.7	4.9	15.4	12.7	4.8	2.7	8.5	7.7
	Finlande	7.8	4.2	12.7	11.5	3.9	2.1	6.2	6.8
	France	7.9	2.0	11.2	11.3	4.0	1.0	5.7	6.0
	Allemagne	6.4	2.4	9.7	9.7	3.0	1.1	4.6	4.6
	Grèce	m	m	m	6.6	2.4	1.2	3.9	3.1
	Hongrie	m	m	m	12.9	3.2	1.1	5.1	5.4
	Islande	11.5	2.5	14.7	m	5.1	1.1	6.5	m
	Irlande	9.1	3.7	13.0	12.2	3.0	1.2	4.3	5.1
	Italie	7.6	1.7	10.3	9.1	3.7	0.8	5.0	4.9
	Japon ³	7.9	1.6	10.5	11.0	2.7	0.5	3.6	3.5
	Corée	12.8	1.7	17.7	m	3.5	0.5	4.9	m
	Luxembourg	8.5	m	9.8	m	3.3	m	3.8	m
	Mexique	18.0	3.5	24.3	22.4	3.8	0.7	5.1	4.6
	Pays-Bas	7.1	2.8	10.7	9.0	3.3	1.3	5.0	5.1
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	14.4	4.7	1.8	6.7	5.7
	Norvège	m	m	m	15.3	4.8	1.8	7.0	7.4
	Pologne	m	m	m	11.9	4.1	1.1	5.6	5.7
	Portugal	9.3	2.3	12.7	11.9	4.3	1.1	5.9	5.4
	Rép. slovaque	4.9	1.5	7.5	8.8	2.7	0.8	4.0	5.0
	Espagne	7.6	2.6	11.3	10.6	3.0	1.0	4.4	4.7
	Suède	8.4	3.6	12.8	10.6	4.8	2.0	7.3	7.2
	Suisse	m	m	m	14.2	3.9	1.3	5.5	5.5
	Turquie	m	m	m	m	2.5	1.2	3.7	2.4
Royaume-Uni	8.4	2.0	11.4	11.4	3.4	0.8	4.7	5.2	
États-Unis ²	11.5	4.5	17.1	m	3.8	1.5	5.6	m	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>8.9</i>	<i>2.8</i>	<i>12.7</i>	<i>11.8</i>	<i>3.6</i>	<i>1.3</i>	<i>5.3</i>	<i>5.3</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	10.1	2.3	13.5	m	3.6	0.8	4.8	m
	Brésil ⁴	8.3	2.7	12.0	m	3.0	1.0	4.4	m
	Chili ⁵	14.5	2.6	18.7	m	3.4	0.6	4.4	m
	Inde ²	9.9	2.6	12.7	m	3.1	0.8	4.0	m
	Indonésie	7.5	2.3	9.8	m	1.0	0.3	1.3	m
	Israël	9.1	2.4	13.7	13.3	4.7	1.3	7.1	8.5
	Jamaïque	9.2	2.3	12.3	m	4.8	1.2	6.3	m
	Jordanie	m	m	m	m	4.3	m	m	m
	Malaisie	12.4	6.8	20.0	m	4.9	2.7	7.9	m
	Paraguay	8.0	1.7	9.7	m	3.7	0.8	4.5	m
	Pérou	16.1	5.3	23.5	m	2.0	0.7	2.9	m
	Philippines	11.8	1.8	14.0	m	2.7	0.4	3.2	m
	Fédération de Russie	6.7	2.0	11.5	m	1.8	0.5	3.0	m
	Thaïlande	14.9	6.1	28.3	m	2.7	1.1	5.0	m
	Tunisie	14.2	4.0	18.2	m	5.3	1.5	6.8	m
	Uruguay	8.9	2.7	12.8	m	2.2	0.7	3.1	m
	Zimbabwe ^{2,5}	m	m	m	m	5.6	a	5.6	m

1. Les dépenses publiques présentées dans ce tableau comprennent les subventions publiques accordées aux ménages pour frais de subsistance non dépensées au titre des établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle ces chiffres sont supérieurs à ceux du tableau B2.1b sur les dépenses au titre des établissements.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire et exclu de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire

4. Année de référence : 2000.

5. Année de référence : 2002.

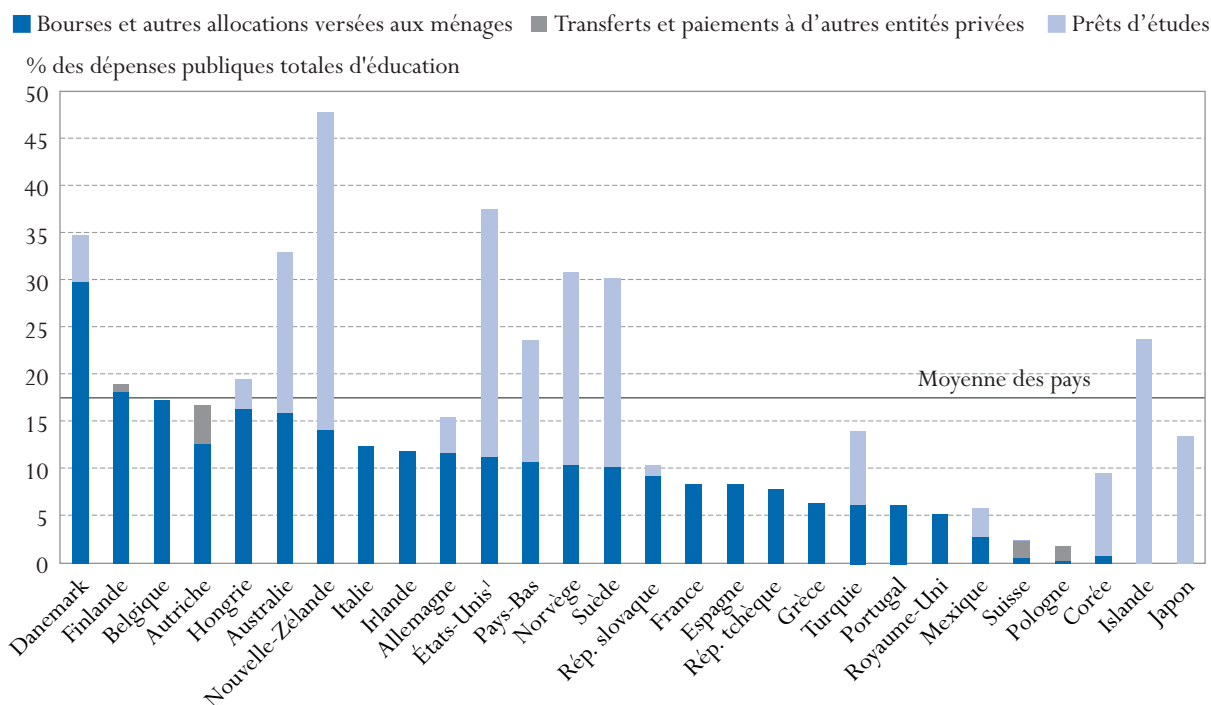
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR B5 : AIDES PUBLIQUES AUX ÉTUDIANTS ET AUX MÉNAGES

- Les aides publiques aux étudiants et aux ménages concernent essentiellement l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, 17 % des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées au soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées. En Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les aides publiques représentent au moins 30 % du budget public de l'enseignement tertiaire.
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.
- Les prêts d'études subventionnés sont courants dans les pays où le taux de scolarisation est élevé dans l'enseignement tertiaire.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

Graphique B5.1. Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2001)

Subventions publiques pour l'éducation aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans les subventions publiques, des bourses et autres allocations versées aux ménages et des transferts et paiements à d'autres entités privées dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent contribuer à faire progresser le taux de scolarisation, en particulier parmi les élèves/étudiants issus de familles à revenus modestes, car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes. Ils peuvent donc se servir des aides publiques pour promouvoir l'accès à l'enseignement et l'égalité des chances. Dans ce contexte, l'efficacité des aides publiques doit être évaluée au moins en partie à la lumière d'autres indicateurs, notamment ceux de scolarisation, d'assiduité et d'obtention de diplômes. Les aides publiques jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement.

Le fait de financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent permettre à ces derniers d'élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

Le soutien financier apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les subventions attribuées selon le critère de ressources, les allocations familiales versées pour tous les élèves/étudiants, les allègements fiscaux consentis aux étudiants ou à leurs parents et les autres transferts aux ménages. Les aides qui ne sont pas assorties de conditions particulières, comme les réductions d'impôt ou les allocations familiales, risquent de moins encourager les jeunes à faible revenu à suivre des études que les aides accordées en fonction des ressources. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités existant entre les ménages selon qu'ils ont ou non des enfants scolarisés.

Une question essentielle se pose à propos des aides financières aux ménages : doivent-elles être accordées sous la forme d'allocations ou de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation aux bénéficiaires de l'investissement dans ce domaine ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? Cet indicateur ne peut répondre à ces questions, mais décrit les politiques d'aide que les différents pays de l'OCDE appliquent.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux élèves/étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certaines de ces ressources sont indirectement allouées aux établissements d'enseignement. C'est notamment le cas lorsque les aides publiques sont utilisées pour payer les droits de scolarité. D'autres subventions à l'éducation, telles que les

Cet indicateur rend compte des dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement ainsi que des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des étudiants.

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 211 pour les explications)

aides au titre des frais de subsistance des étudiants, n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement.

Cet indicateur établit une distinction entre les bourses, c'est-à-dire des subventions non remboursables, et les prêts qui doivent être remboursés, mais pas entre les diverses formes de bourse ou de prêt, entre les bourses et les allocations familiales ou les aides en nature, par exemple.

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux élèves/étudiants et à leur famille par le biais d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions sont exclus de cet indicateur.

Quant aux prêts accordés aux étudiants, l'indicateur englobe la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient actuellement les étudiants. Il ne tient pas compte des remboursements qui peuvent pourtant réduire le coût réel des prêts dans une grande mesure. Cette approche a été adoptée, car la variable pertinente pour mesurer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient actuellement est le montant brut des prêts, bourses comprises. Certes, les remboursements des créances et des intérêts par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'agences publiques ou privées. Toutefois, ces remboursements ne sont pas effectués par ceux qui suivent actuellement des études, mais par ceux qui les ont déjà terminées. De plus, dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités de l'éducation qui ne peuvent donc pas les utiliser pour financer d'autres dépenses d'éducation.

En l'absence de méthodes permettant de calculer le coût net des programmes de prêts d'études dans une perspective de comparaison internationale, les prêts doivent être traités en fonction de l'utilisation probable des données. C'est la raison pour laquelle les indicateurs de l'OCDE incluent le montant (brut) global des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux élèves/étudiants.

Il est également fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux étudiants par des organismes privés. Dans certains pays de l'OCDE, cette forme d'aide indirecte est aussi, voire plus importante que l'aide financière directe aux étudiants. Toutefois, par souci de comparabilité, les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées au titre des prêts privés, et non de la valeur totale des prêts correspondants.

Certains pays de l'OCDE éprouvent par ailleurs des difficultés à quantifier les prêts accordés aux étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'analyse des chiffres sur les prêts d'études.

Aides publiques aux ménages et autres entités privées

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 % de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées.

Tous niveaux d'éducation confondus, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 % de leur PIB aux aides publiques aux ménages et autres entités privées. Les aides les plus élevées en proportion du PIB s'observent au Danemark (1.5 % du PIB), en Nouvelle-Zélande (1.2 %) et en Suède (1.1 %). En outre, les pays de l'OCDE affectent en moyenne 7.1 % de leur budget public de l'éducation

aux transferts au secteur privé (voir les tableaux B4.1, B5.1 et B5.2). La plus grande partie des aides publiques est allouée à l'enseignement tertiaire, sauf en Corée, en France, en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République tchèque et en Suisse, où plus de 50 % des transferts vers le secteur privé concernent l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir les tableaux B5.1 et B5.2).

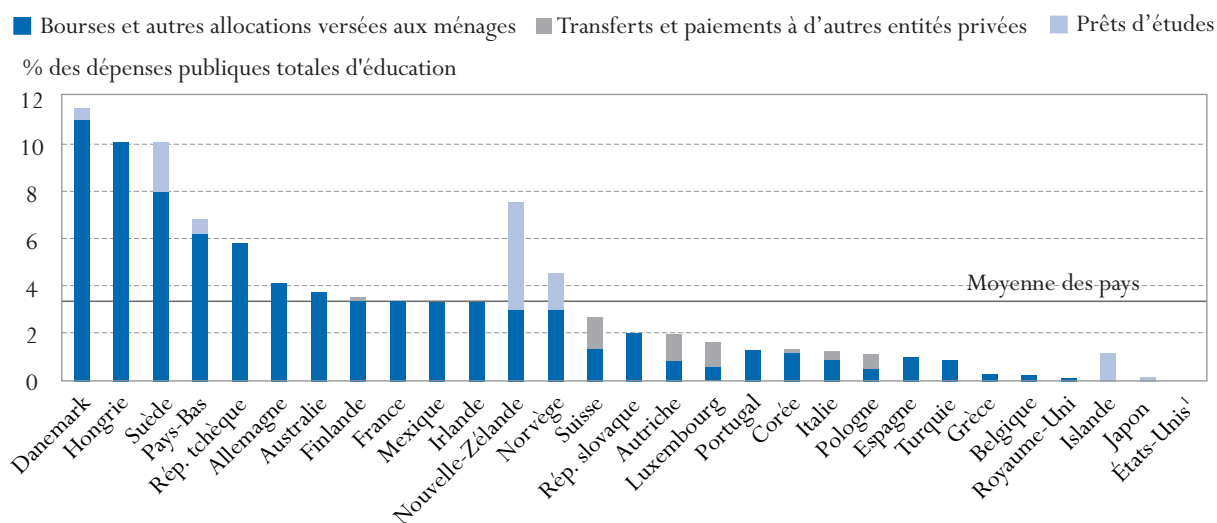
La plupart des pays de l'OCDE offrent des aides publiques aux ménages à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En règle générale, les aides publiques sont rares avant le niveau secondaire supérieur. En effet, dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation est obligatoire et l'enseignement est dispensé gratuitement jusqu'à ce niveau, essentiellement par le secteur public et le plus souvent à proximité du lieu de résidence des élèves et de leur famille. Dans sept pays de l'OCDE sur 29 pour lesquels des données sont disponibles, les aides publiques aux ménages et aux entités privées ne représentent pas plus de 1 % des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Par contraste, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et la Suède affectent aux aides publiques entre 7 et 11 % de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette proportion atteint même 11.6 % au Danemark (voir le graphique B5.2). Dans la plupart des pays de l'OCDE où une part élevée d'aides publiques est affectée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides s'adressent aux adultes qui reprennent des études secondaires.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides publiques représentent une partie relativement faible des dépenses publiques d'éducation.

B5

Graphique B5.2. Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2001)

Subventions publiques pour l'éducation aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est exclu.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans les dépenses publiques totales d'éducation, des bourses et autres allocations versées aux ménages et des transferts et paiements à d'autres entités privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

L'Australie, le Danemark, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède consacrent aux subventions publiques vers le secteur privé au moins 30 % de leur budget public au titre de l'enseignement tertiaire.

Les pays de l'OCDE associent allocations et prêts selon des formules différentes pour subventionner les frais d'études des élèves/étudiants.

B5

La part du budget de l'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages et entités privées est nettement plus importante dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE affectent 17 % de leur budget public au titre de l'enseignement tertiaire aux aides aux ménages et autres entités privées (voir le graphique B5.1). L'Australie, le Danemark, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède consacrent aux aides publiques 30 % au moins de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire. Seules la Pologne et la Suisse y affectent moins de 5 % de leurs dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE se pose la question fondamentale de savoir si les aides financières aux ménages devraient essentiellement revêtir la forme d'allocations ou de prêts. Les pouvoirs publics choisissent de subventionner par le biais de différentes formules de bourses et de prêts soit les frais de subsistance des étudiants, soit les coûts des études. Les partisans des prêts d'études font valoir que ces prêts sont plus fructueux, c'est-à-dire que si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts, le volume total de l'aide destinée aux étudiants serait plus important et les études seraient globalement plus accessibles. Ils ajoutent en outre que les prêts permettent de faire supporter une partie du coût de l'éducation à ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans ce domaine. En revanche, les adversaires des prêts d'études soutiennent que ceux-ci encouragent moins que les allocations les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi qu'en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent, les prêts sont susceptibles d'être moins productifs que prévu. Les spécificités culturelles des populations ou des groupes de population peuvent également influencer sur la volonté des étudiants de contracter un emprunt ou non.

Le graphique B5.1 évalue la part de l'ensemble des aides publiques aux ménages qui est accordée soit sous la forme de prêts, soit sous la forme d'allocations ou de bourses dans l'enseignement tertiaire. Ces deux dernières catégories englobent les allocations familiales et les aides spéciales, mais pas les réductions d'impôt. Treize des 29 pays de l'OCDE qui ont fourni des données ne proposent que des bourses, des allocations et des transferts et paiements à d'autres entités privées. Les autres pays accordent également des prêts d'études en plus des bourses et des allocations. En général, les pays qui proposent le niveau le plus élevé d'aide publique aux élèves/étudiants sont également ceux qui pratiquent les prêts d'études. La plupart d'entre eux consacrent également aux bourses et aux allocations une part de leur budget qui est supérieure à la moyenne (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.2).

Les pays affichant les taux de scolarisation tertiaire les plus élevés accordent le plus d'aides publiques sous forme de prêts d'études.

Les gouvernements décident souvent d'appliquer un système de prêts d'études parce qu'ils cherchent à mieux gérer les coûts occasionnés par le développement de leur enseignement tertiaire. Ainsi, les quatre pays qui font état des aides les plus importantes accordées sous la forme de prêts d'études, à savoir l'Islande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, figurent parmi les

pays de l'OCDE qui enregistrent les taux les plus élevés d'accès dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2). Ce constat souffre certaines exceptions : la Finlande enregistre un taux très élevé (le quatrième de l'OCDE) d'accès à l'enseignement tertiaire de type A, mais elle ne propose pas de prêts d'études subventionnés.

Le remboursement des prêts publics peut constituer un revenu assez considérable pour l'État et peut réduire sensiblement le coût des dispositifs de prêts. Les données actuellement fournies sur les dépenses d'éducation des ménages (indicateur B4) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics. Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus. Elles influent donc sur la décision de poursuivre des études tertiaires. Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, le remboursement des prêts est fonction du revenu ultérieur des étudiants.

Étant donné que ces prêts ne sont remboursés par les anciens étudiants que plusieurs années après avoir été contractés, il est difficile d'estimer le coût réel des dispositifs de prêts nets de remboursements. Le volume des prêts est donc indiqué en montants bruts seulement. Il n'est pas possible de faire des comparaisons internationales sur le montant des remboursements effectués et des prêts accordés au cours d'une même période de référence, car ces comparaisons sont très sensibles à l'évolution des conditions d'octroi des prêts et du nombre d'étudiants qui en bénéficient.

Utilisation des aides publiques : financement des frais de subsistance et des droits de scolarité

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majeure partie des sommes versées par les pouvoirs publics aux ménages au titre de l'éducation n'est pas destinée à un usage particulier. En d'autres termes, ce sont les bénéficiaires de ces aides, à savoir les élèves/étudiants et leur famille, qui en choisissent l'affectation. Toutefois, dans quelques pays, les aides publiques sont censées servir à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni destinent certaines aides publiques au paiement des droits de scolarité. En Australie, les prêts et les droits de scolarité ont été étroitement liés les uns aux autres dans le cadre du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS). Selon ce dispositif, les étudiants peuvent choisir soit d'apporter leur contribution à leurs études universitaires à l'avance, chaque semestre, ce qui leur permet de bénéficier d'une réduction de 25 %, soit d'acquitter l'ensemble de la contribution due à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un certain seuil. Pour cet indicateur de l'éducation dans l'OCDE, le HECS doit être comptabilisé comme un dispositif de prêts, même si les étudiants peuvent ne pas considérer le paiement différé de leur contribution comme un prêt. Dans les pays de l'OCDE où les droits de scolarité sont très importants, une part des aides publiques aux ménages est en réalité destinée à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement, même si cela ne correspond pas nécessairement aux objectifs politiques officiellement poursuivis.

Le remboursement des prêts réduit le coût réel des dispositifs de prêts pour le budget public mais, en même temps, il accroît la charge que supportent les ménages pour l'éducation.

B5

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation.

Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.

Les données portent sur l'année budgétaire 2001 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation réalisée par l'OCDE en 2003 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

La majeure partie des aides publiques est affectée à des usages autres que les dépenses liées aux établissements d'enseignement. Les aides publiques servent principalement à financer les frais d'études autres que les droits de scolarité. Au Danemark, en Finlande et en Hongrie, le montant des aides utilisées pour financer des dépenses autres que les droits de scolarité appliqués par les établissements d'enseignement représente plus de 15 % des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire. La Corée, la Pologne et la Suisse sont les seuls pays de l'OCDE où les bourses et allocations consacrées à des frais autres que ceux afférents aux établissements d'enseignement représentent moins de 1 % des dépenses publiques totales d'éducation (voir le tableau B5.2).

Dans les pays de l'OCDE où les élèves/étudiants sont tenus de verser des droits de scolarité aux établissements d'enseignement, l'accès aux aides publiques revêt une importance particulière, car ces aides constituent un moyen d'ouvrir les possibilités d'éducation à tous, indépendamment de leur situation financière. L'indicateur B3 évalue la part des fonds d'origine privée alloués aux établissements d'enseignement.

Dans les pays de l'OCDE où la participation privée au financement des établissements d'enseignement est faible, le niveau des aides publiques tend à être plus faible (voir les tableaux B5.2 et B3.2a et b). À cet égard, la Corée fait figure d'exception : la part des aides publiques au titre des droits de scolarité versés aux établissements d'enseignement y est relativement faible, de l'ordre de 1 %, alors que plus de 90 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire proviennent de sources privées (voir les tableaux B5.2 et B3.2a et b).

Définitions et méthodologie

Les aides publiques aux ménages comprennent les catégories suivantes : *i*) les allocations et les bourses, *ii*) les prêts d'études publics, *iii*) les allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant, *iv*) les aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais médicaux, l'achat de livres et de fournitures et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres et *v*) la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Les dépenses afférentes aux prêts d'études ont été indiquées en valeur brute, à savoir sans déduire, ni exprimer en chiffres nets les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux élèves/étudiants actuels.

Les coûts publics afférents aux prêts privés garantis par les pouvoirs publics sont inclus en tant que subventions à d'autres entités privées. Contrairement aux prêts publics, seul le coût net de ces prêts est inclus.

La valeur des réductions fiscales ou des crédits d'impôt dont bénéficient les ménages et les élèves/étudiants n'est pas incluse.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont peut être pas toujours comparables aux données de l'édition de 2004 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B5.1. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2001)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions aux entités privées au titre de l'éducation					Subventions aux entités privées au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB	
		Aides financières aux élèves/étudiants			Transferts et paiements aux autres entités privées	Total		
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total				
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	96.2	3.8	n	3.8	n	3.8	0.14
	Autriche	98.0	0.9	a	0.9	1.1	2.0	0.08
	Belgique	99.7	0.3	n	0.3	n	0.3	0.01
	Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	94.1	5.9	a	5.9	n	5.9	0.18
	Danemark	88.4	11.1	0.5	11.6	n	11.6	0.55
	Finlande	96.4	3.4	n	3.4	0.2	3.6	0.14
	France	96.6	3.4	a	3.4	a	3.4	0.14
	Allemagne	95.8	4.2	n	4.2	n	4.2	0.13
	Grèce	99.7	0.3	m	0.3	a	0.3	0.01
	Hongrie	89.9	10.1	a	10.1	n	10.1	0.32
	Islande	98.8	m	1.2	1.2	m	1.2	0.06
	Irlande	96.7	3.3	n	3.3	n	3.3	0.10
	Italie	98.7	0.9	a	0.9	0.3	1.3	0.05
	Japon	99.8	m	0.2	0.2	n	0.2	0.01
	Corée	98.7	1.2	0.1	1.3	0.1	1.3	0.05
	Luxembourg	98.3	0.6	a	0.6	1.0	1.7	0.06
	Mexique	96.6	3.4	a	3.4	a	3.4	0.13
	Pays-Bas	93.1	6.2	0.6	6.9	n	6.9	0.23
	Nouvelle-Zélande	92.4	3.0	4.6	7.6	n	7.6	0.36
	Norvège	95.4	3.0	1.6	4.6	n	4.6	0.22
	Pologne	98.9	0.5	a	0.5	0.6	1.1	0.05
	Portugal	98.7	1.3	m	1.3	m	1.3	0.06
	Rép. slovaque	98.0	2.0	a	2.0	m	2.0	0.06
	Espagne	99.0	1.0	n	1.0	n	1.0	0.03
	Suède	89.9	8.0	2.1	10.1	m	10.1	0.48
	Suisse	97.3	1.4	n	1.4	1.3	2.7	0.11
	Turquie	99.1	0.9	a	0.9	m	0.9	0.02
	Royaume-Uni	99.8	0.2	a	0.2	n	0.2	0.01
	États-Unis ¹	100.0	n	n	n	n	n	n
	<i>Moyenne des pays</i>	96.7	3.0	0.4	3.1	0.2	3.3	0.13
PAYS PARTENAIRES	Argentine	99.3	0.4	a	0.4	0.3	0.7	n
	Brésil ²	97.2	0.4	m	0.4	2.4	2.8	0.1
	Chili ³	99.6	0.4	a	0.4	a	0.4	n
	Inde ¹	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n
	Indonésie	96.6	3.4	m	3.4	m	3.4	n
	Israël	98.5	1.5	n	1.5	n	1.5	0.1
	Jamaïque	97.9	2.1	a	2.1	a	2.1	0.1
	Jordanie	100.0	a	a	a	a	a	a
	Malaisie	99.5	0.5	a	0.5	a	0.5	n
	Paraguay	99.7	0.2	a	0.2	0.1	0.3	n
	Pérou ¹	100.0	a	n	a	n	a	m
	Philippines	99.2	a	a	a	0.8	0.8	n
	Thaïlande	95.1	0.7	4.2	4.9	m	4.9	n
	Uruguay	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n
	Zimbabwe ³	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. Année de référence : 2000.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B5.2. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, au niveau de l'enseignement tertiaire (2001)*Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées*

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions aux entités privées au titre de l'éducation						Subventions aux entités privées au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB	
		Aides financières aux élèves/étudiants				Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement	Transferts et paiements aux autres entités privées		Total
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Total				
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	67.1	15.9	17.0	32.9	1.2	n	32.9	0.39	
Autriche	83.1	12.7	a	12.7	m	4.2	16.9	0.23	
Belgique	82.7	17.3	n	17.3	4.0	n	17.3	0.24	
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	92.1	7.9	a	7.9	m	n	7.9	0.07	
Danemark	65.3	29.8	4.8	34.7	m	n	34.7	0.95	
Finlande	81.0	18.2	n	18.2	n	0.8	19.0	0.39	
France	91.6	8.4	a	8.4	2.5	a	8.4	0.09	
Allemagne	84.5	11.7	3.8	15.5	a	n	15.5	0.17	
Grèce	93.6	6.4	m	6.4	m	a	6.4	0.08	
Hongrie	80.5	16.4	3.1	19.5	n	n	19.5	0.22	
Islande	76.3	n	23.7	23.7	n	n	23.7	0.26	
Irlande	88.1	11.9	n	11.9	m	n	11.9	0.15	
Italie	87.6	12.4	n	12.4	4.4	n	12.4	0.10	
Japon	85.5	1.0	13.5	14.5	m	n	14.5	0.08	
Corée	90.4	0.8	8.7	9.5	0.8	0.1	9.6	0.03	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	94.1	2.9	3.0	5.9	2.8	n	5.9	0.04	
Pays-Bas	76.4	10.8	12.8	23.6	2.0	n	23.6	0.31	
Nouvelle-Zélande	52.3	14.2	33.5	47.7	n	n	47.7	0.84	
Norvège	69.2	10.4	20.4	30.8	a	n	30.8	0.57	
Pologne	98.2	0.4	a	0.4	a	1.5	1.8	0.02	
Portugal	93.8	6.2	m	6.2	m	m	6.2	0.07	
Rép. slovaque	89.5	9.3	1.1	10.5	m	m	10.5	0.09	
Espagne	91.7	8.3	n	8.3	3.6	n	8.3	0.08	
Suède	69.9	10.3	19.9	30.1	a	a	30.1	0.62	
Suisse	97.5	0.7	n	0.8	m	1.7	2.5	0.03	
Turquie	86.0	6.2	7.8	14.0	n	m	14.0	0.16	
Royaume-Uni	94.7	5.3	m	5.3	2.4	n	5.3	0.04	
États-Unis ¹	62.6	11.3	26.1	37.4	m	a	37.4	0.55	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>82.9</i>	<i>9.7</i>	<i>7.8</i>	<i>16.8</i>	<i>1.3</i>	<i>0.4</i>	<i>17.1</i>	<i>0.25</i>	
PAYS PARTENAIRES									
Argentine	99.7	0.3	n	0.3	m	n	0.3	n	
Brésil ²	83.4	6.6	9.3	15.8	m	0.7	16.6	0.16	
Chili ³	70.5	12.7	16.7	29.5	9.5	a	29.5	0.18	
Inde	99.8	0.2	n	0.2	n	n	0.2	n	
Israël	89.1	9.2	1.7	10.9	9.2	n	10.9	0.14	
Jamaïque	87.6	4.7	7.7	12.4	4.2	a	12.4	0.15	
Malaisie	76.6	2.4	20.9	23.4	m	a	23.4	0.63	
Paraguay	98.7	1.3	a	1.3	a	a	1.3	0.01	
Pérou	100.0	a	n	n	n	n	n	n	
Philippines	97.4	2.5	0.1	2.6	a	a	2.6	0.01	
Sri Lanka	94.1	x	x	5.9	m	m	5.9	0.02	
Thaïlande	69.8	x	x	30.2	m	m	30.2	0.33	
Uruguay	100.0	n	a	n	n	a	n	n	

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus.

2. Année de référence : 2000.

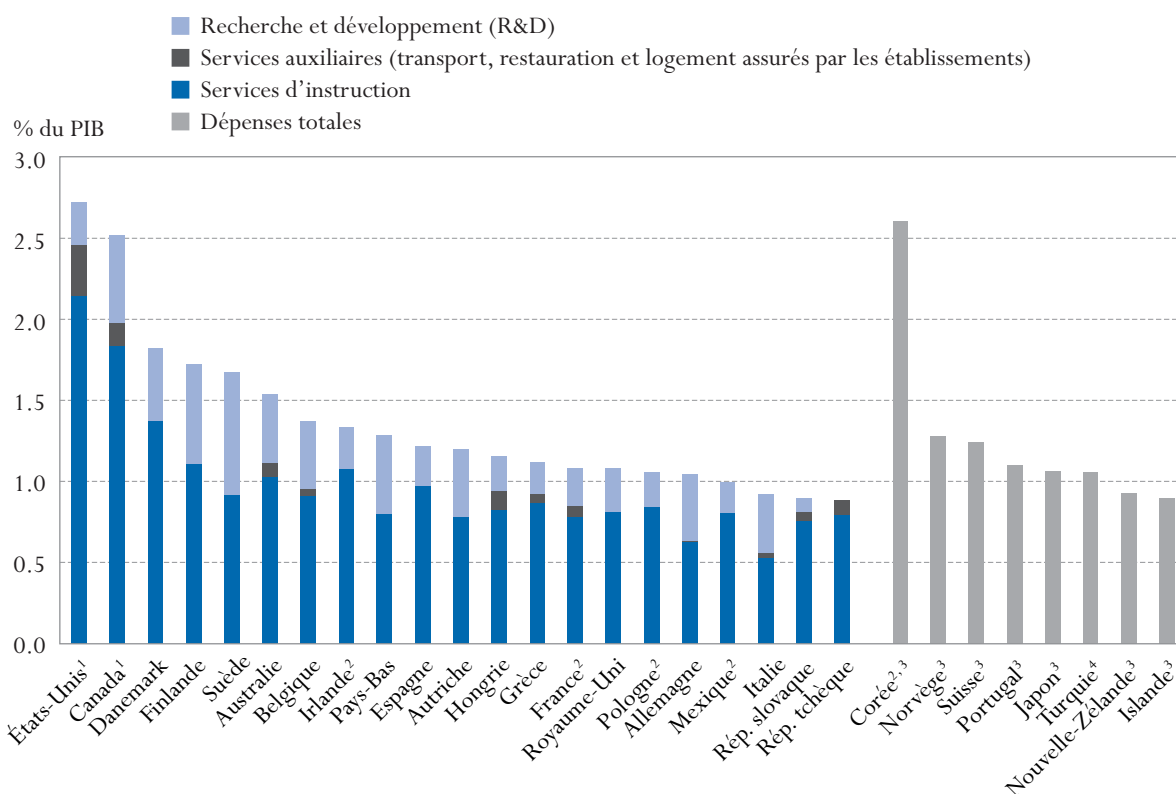
3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR B6 : DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS PAR CATÉGORIE DE SERVICES ET DE RESSOURCES

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est consacré à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement tertiaire. Les écarts importants observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les grandes différences enregistrées dans les dépenses par étudiant.
- Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent 92 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre, 70 % au moins des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont consacrées à la rémunération des personnels.

Graphique B6.1. Dépenses au titre de l'enseignement, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (2001)



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus.

2. Les dépenses de recherche et développement dans l'enseignement tertiaire, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

3. La barre représente les dépenses totales dans l'enseignement tertiaire et inclut les dépenses de recherche et développement.

4. La barre représente les dépenses totales dans l'enseignement tertiaire. Les données sur les dépenses de recherche et développement ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans le PIB, des dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité des services (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (l'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (par la construction de nouvelles écoles, par exemple).

Des comparaisons sur la manière dont les pays de l'OCDE répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources peuvent donner une idée des différences existant dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, tant sur le plan budgétaire que structurel, ont des répercussions jusque dans les salles de classe, car elles influent sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Les établissements d'enseignement proposent des services autres qu'éducatifs. Ainsi, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, des repas, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat peuvent être offerts. Dans l'enseignement tertiaire, des établissements proposent des logements. Il est également fréquent qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées qui font partie intégrante de l'enseignement tertiaire.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur ventile les coûts d'éducation en dépenses de fonctionnement et en dépenses en capital et les répartit selon les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. Il englobe en premier lieu des dépenses directement afférentes à l'enseignement, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses indirectement liées à l'enseignement, telles que les dépenses en matière d'administration, de services de soutien pédagogique ou didactique, de formation permanente des enseignants, de services d'orientation ou de construction d'infrastructures scolaires. Il inclut en deuxième lieu les dépenses au titre des services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses au titre des activités de recherche et développement (R&D) effectuées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de recherche et développement, soit sous la forme de la proportion que représentent les rémunérations salariales et les dépenses de fonctionnement au titre des activités de recherche dans le budget global de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées au titre de la recherche et développement consenties en dehors des établissements d'enseignement, telles que les dépenses de R&D dans l'industrie. L'étude comparative

Cet indicateur compare la part des dépenses de fonctionnement à celle des dépenses en capital ainsi que la répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources dans les différents pays de l'OCDE.

Il compare également la répartition des dépenses entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE.

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 211 pour les explications)

Les écarts importants observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les grandes différences enregistrées dans les dépenses par étudiant à ce niveau.

Les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants font partie intégrante des fonctions des établissements d'enseignement.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses au titre des services auxiliaires représentent 5 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.

des dépenses de R&D dans les secteurs autres que l'éducation figure dans la publication de l'OCDE *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*. Les dépenses au titre des services à caractère social fournis aux étudiants dans les établissements d'enseignement incluent uniquement les subventions publiques dont ces services font l'objet. Les dépenses consenties par les élèves/étudiants et leur famille au titre des services fournis par les établissements sur la base d'un financement autonome ne sont pas incluses.

Dépenses consacrées à l'enseignement, aux activités de recherche et développement et aux services auxiliaires

Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées aux services d'éducation tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier ceux liés aux activités de recherche et développement, peuvent absorber une partie significative des dépenses d'éducation. Les écarts observés entre les pays de l'OCDE quant aux dépenses au titre des activités de R&D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.1). Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si la part des activités de recherche et développement était exclue, car ces pays affichent un niveau élevé de dépenses au titre des activités de R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire (entre 0.4 et 0.8 % du PIB) (voir le tableau B6.1).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves/étudiants et de leur famille.

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0.2 % de leur PIB aux subventions au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 5 % de leurs dépenses totales au titre de ces établissements. En tête du classement figurent la Finlande, la France, la Hongrie, la République tchèque et la Suède. Ces pays affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, ce qui se traduit par des dépenses unitaires de plus de 250 dollars ÉU (PPA) en Hongrie, en Italie, en République tchèque et au Royaume-Uni, et même de plus de 500 dollars ÉU (PPA) en Finlande, en France et en Suède (voir les tableaux B6.1 et B6.2).

Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, le montant consacré aux services auxiliaires est supérieur à celui des aides publiques aux ménages dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ce constat ne s'applique pas à l'Allemagne, à l'Irlande, aux Pays-Bas et à la Suède où les dépenses au titre des aides publiques aux ménages sont supérieures (voir les tableaux B5.1 et B6.1).

En moyenne, les dépenses au titre des subventions des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire représentent à peine 0.1 % du PIB. Ce chiffre peut toutefois se traduire par des montants élevés par étudiant, comme en Australie, aux États-Unis, en France, en Hongrie et en République tchèque où les subventions au titre des services auxiliaires dépassent la barre des 500 dollars ÉU (PPA). Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome (voir les tableaux B6.1 et B6.2).

Dépenses de fonctionnement et en capital et répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent. Les dépenses de fonctionnement comprennent les ressources utilisées chaque année pour les activités des établissements.

Les dépenses de fonctionnement peuvent être subdivisées en trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération des personnels (par exemple, le matériel pédagogique et les fournitures, l'entretien des locaux, la préparation des repas pour les élèves/étudiants, la location d'infrastructures scolaires). Le montant alloué à chacune de ces catégories fonctionnelles de dépenses est en partie subordonné à l'évolution actuelle ou prévue des effectifs inscrits, de la rémunération des personnels et des coûts d'entretien et de construction des infrastructures scolaires.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. L'importance des ressources humaines qu'il mobilise explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. Niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 % des dépenses totales.

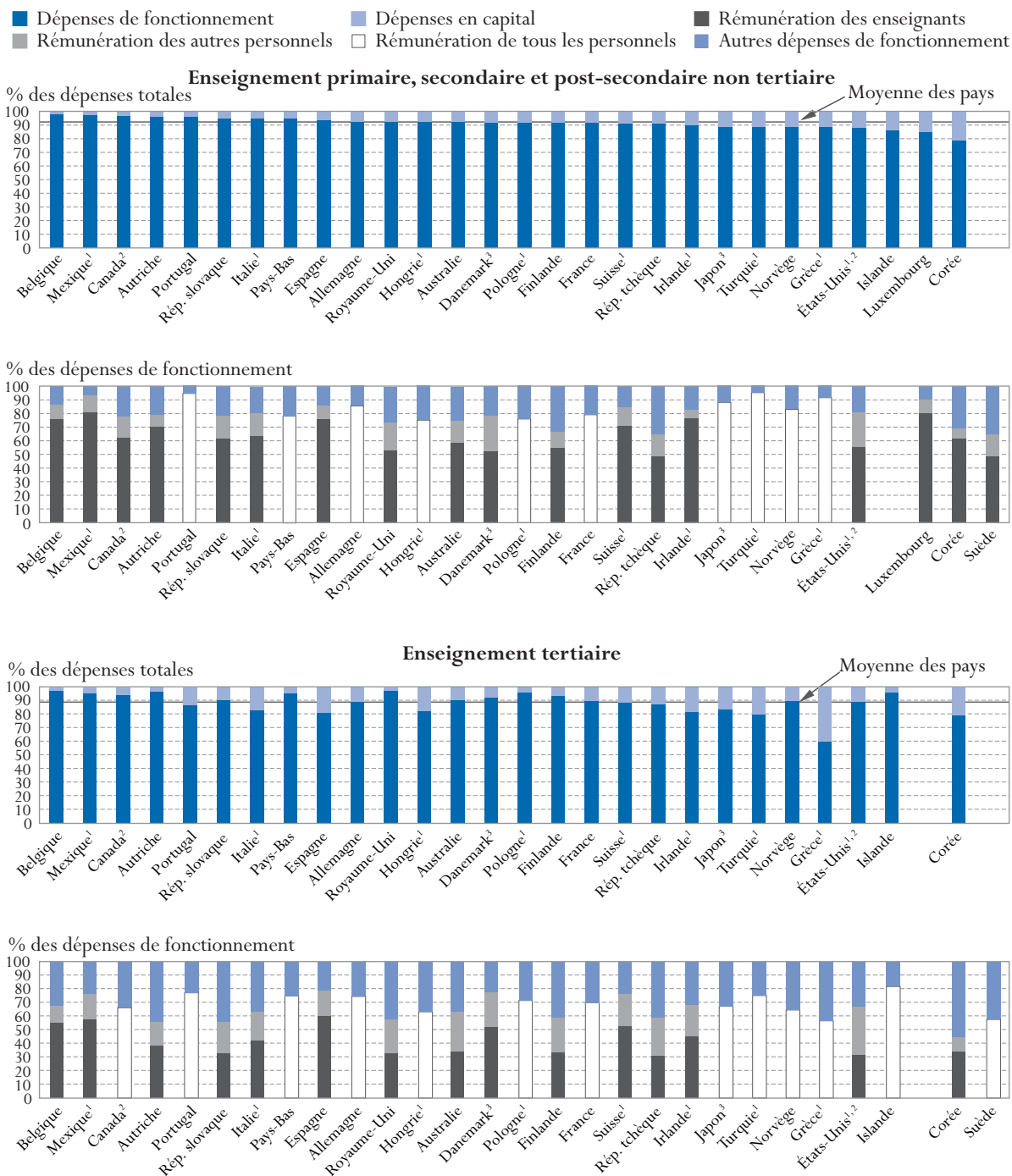
La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital diffère sensiblement selon les pays : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de moins de 87 % en Corée, en Islande et au Luxembourg à 96 % ou plus en Autriche, en Belgique, au Canada, au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.2).

La rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération des personnels de l'éducation représente 81 % des dépenses de fonctionnement tous niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. La part des dépenses affectée à la rémunération des personnels de

Sauf exceptions, la rémunération des personnels de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente au moins 70 % des dépenses de fonctionnement.

Graphique B6.2. Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement (2001)

Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement



1. Établissements publics uniquement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

l'éducation ne représente pas plus de 70 % en Corée, en Finlande, en République tchèque et en Suède, mais elle est de 90 % au moins en Grèce, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (le Mexique, le Portugal et la Turquie, par exemple) consacrent en général une part supérieure de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels et une part inférieure à d'autres services sous-traités ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements.

Au Danemark et aux États-Unis, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente environ 25 % des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Autriche, en Corée, en Espagne, en Irlande et au Luxembourg, cette part ne dépasse pas 10 %. Ces différences reflètent sans doute le degré de spécialisation des personnels de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné (par exemple, les chefs d'établissement qui n'enseignent pas, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien) (voir le tableau B6.3).

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales qui est consacrée aux dépenses en capital est plus importante que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes. Cette part est égale ou supérieure à 10 % dans 14 des 27 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles et dépasse la barre des 20 % en Corée, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les variations reflètent probablement des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays de l'OCDE, ainsi que l'importance des efforts requis pour faire face à l'accroissement des effectifs par la construction de nouveaux équipements.

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 33 % des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération des personnels de l'éducation, ce qui s'explique par le coût beaucoup plus élevé des matériels et équipements requis dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.2).

Définitions et méthodologie

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle qui est utilisée habituellement dans la comptabilité nationale. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent, ainsi

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important investissent plus dans le personnel et moins dans d'autres services.

La part des dépenses de fonctionnement affectée à la rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, diffère selon les pays de l'OCDE.

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est généralement plus importante, en raison de l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes.

Les données portent sur l'année budgétaire 2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation réalisée par l'OCDE en 2003 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – c'est-à-dire la quantité de capital constitué –, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics ou, lorsque les données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus.

Les dépenses de fonctionnement autres que celles afférentes à la rémunération des personnels comprennent les dépenses liées aux services fournis sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs (contrairement à ceux fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements eux-mêmes par l'intermédiaire de leur propre personnel).

Les dépenses au titre de la recherche et développement comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et les autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des commanditaires publics ou privés. Ces dépenses sont classées sur la base des données collectées auprès des établissements qui se livrent à ces activités, et non auprès des bailleurs de fonds.

Les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants englobent la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. Les dépenses consacrées aux services auxiliaires qui comprennent des droits versés par les élèves/étudiants et leur famille sont exclues.

Les principaux services d'éducation sont considérés comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de recherche et développement et des services auxiliaires.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont peut être pas toujours comparables aux données de

l'édition de 2004 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B6.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2001)

Dépenses au titre de l'enseignement, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements, et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation effectués en dehors des établissements d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire				
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des achats de biens et services effectués en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des achats de biens et services effectués en dehors des établissements d'enseignement	
	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total		Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement		Total
				(1)				(2)	
Australie	4.15	0.17	4.32	0.14	1.03	0.09	0.42	1.54	0.17
Autriche	x(3)	x(3)	3.86	m	0.79	x(5)	0.41	1.20	m
Belgique	4.10	0.15	4.25	0.13	0.92	0.04	0.42	1.38	0.10
Canada ¹	3.21	0.18	3.40	m	1.84	0.14	0.54	2.52	0.41
Rép. tchèque	2.71	0.36	3.07	m	0.80	0.09	x(6)	0.89	m
Danemark ²	x(3)	x(3)	4.32	0.55	1.37	x(5)	0.45	1.82	0.95
Finlande	3.35	0.40	3.75	m	1.11	n	0.62	1.73	m
France ³	3.61	0.56	4.17	0.14	0.78	0.07	0.23	1.08	0.08
Allemagne	3.50	0.08	3.58	0.18	0.63	n	0.41	1.04	0.08
Grèce ⁴	2.62	0.05	2.67	n	0.87	0.05	0.20	1.12	m
Hongrie ⁴	2.71	0.34	3.05	m	0.82	0.12	0.21	1.16	m
Islande	x(3)	x(3)	5.23	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.90	m
Irlande ³	3.02	0.07	3.09	m	1.08	x(5)	0.26	1.34	m
Italie	3.56	0.15	3.71	0.07	0.53	0.03	0.36	0.92	0.21
Japon ²	x(3)	x(3)	2.91	0.76	x(8)	x(8)	x(8)	1.06	m
Corée	x(3)	x(3)	4.55	m	x(8)	x(8)	x(8)	2.75	m
Luxembourg	x(3)	x(3)	3.64	0.01	m	m	m	m	m
Mexique ³	x(3)	x(3)	4.22	0.23	0.81	x(5)	0.18	1.00	0.09
Pays-Bas	3.22	0.04	3.25	0.16	0.80	n	0.49	1.29	0.06
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.32	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.93	m
Norvège	x(3)	x(3)	4.58	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.28	m
Pologne ^{3,4}	3.78	0.25	4.03	m	0.85	n	0.21	1.06	m
Portugal	x(3)	x(3)	4.23	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.10	0.07
Rép. slovaque	2.41	0.25	2.66	0.21	0.76	0.05	0.08	0.90	0.10
Espagne	3.14	0.04	3.18	m	0.97	x(5)	0.25	1.22	m
Suède	3.88	0.43	4.31	0.49	0.92	a	0.75	1.68	0.62
Suisse	x(3)	x(3)	4.52	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.24	m
Turquie ^{3,4}	2.35	0.10	2.45	m	1.05	m	m	1.05	m
Royaume-Uni	3.68	0.26	3.94	m	0.81	m	0.27	1.08	0.24
États-Unis ¹	4.07	n	4.07	a	2.15	0.32	0.26	2.73	a
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.32</i>	<i>0.20</i>	<i>3.78</i>	<i>0.22</i>	<i>0.99</i>	<i>0.07</i>	<i>0.35</i>	<i>1.34</i>	<i>0.23</i>

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans le tertiaire et exclu de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Les dépenses de recherche et développement, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

4. Les services auxiliaires concernent uniquement les établissements publics. Les autres services auxiliaires sont inclus dans les services d'enseignement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B6.2. Dépenses annuelles par étudiant au titre de l'enseignement, des services auxiliaires et de la R&D (2001)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en dollars EU convertis sur la base des PPA, de sources publiques et privées, selon le type de service et le niveau d'enseignement

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			
	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Australie	5 826	237	6 063	8 491	709	3 488	12 688
Autriche	x(3)	x(3)	7 852	7 388	x(4)	3 886	11 274
Belgique	6 536	244	6 781	7 713	371	3 505	11 589
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	2 486	333	2 819	4 978	576	x(5)	5 555
Danemark ²	x(3)	x(3)	7 865	10 771	x(4)	3 510	14 280
Finlande	5 118	615	5 733	7 051	10	3 921	10 981
France	5 870	913	6 783	6 405	560	1 872	8 837
Allemagne	5 918	137	6 055	6 342	28	4 134	10 504
Grèce	3 411	65	3 475	3 330	204	747	4 280
Hongrie ³	2 381	297	2 677	5 077	745	1 300	7 122
Islande	x(3)	x(3)	7 010	x(7)	x(7)	x(7)	7 674
Irlande	4 302	95	4 397	8 086	x(4)	1 918	10 003
Italie ³	7 402	312	7 714	4 792	272	3 283	8 347
Japon ²	x(3)	x(3)	6 179	x(7)	x(7)	x(7)	11 164
Corée	x(3)	x(3)	4 406	x(7)	x(7)	x(7)	6 618
Luxembourg	x(3)	x(3)	11 091	m	m	m	m
Mexique	x(3)	x(3)	1 575	3 538	x(4)	803	4 341
Pays-Bas	5 588	66	5 654	8 075	n	4 900	12 974
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)	x(7)	m
Norvège ³	x(3)	x(3)	8 109	x(7)	x(7)	x(7)	13 189
Pologne ³	2 247	148	2 396	2 864	n	715	3 579
Portugal	x(3)	x(3)	5 065	x(7)	x(7)	x(7)	5 199
Rép. slovaque	1 526	158	1 681	4 493	295	497	5 285
Espagne	4 809	61	4 870	5 951	x(4)	1 504	7 455
Suède	5 736	636	6 372	8 356	a	6 833	15 188
Suisse ³	x(3)	x(3)	8 844	x(7)	x(7)	x(7)	20 230
Turquie ³	m	m	m	3 950	m	m	m
Royaume-Uni	4 977	347	5 324	8 101	m	2 652	10 753
États-Unis ^{1,4}	8 144	n	8 144	17 515	2 583	2 136	22 234
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4 840</i>	<i>274</i>	<i>5 738</i>	<i>6 822</i>	<i>454</i>	<i>2 716</i>	<i>10 052</i>

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
3. Établissements publics uniquement.
4. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau B6.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2001)
Répartition des dépenses totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire						
	Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				
	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	
													(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	92.2	7.8	58.4	16.9	75.2	24.8	90.3	9.7	34.3	29.6	63.9	36.1
	Autriche	96.4	3.7	71.0	8.1	79.1	20.9	96.6	3.5	38.6	17.6	56.2	43.8
	Belgique	98.2	1.8	76.6	10.4	87.0	13.0	97.7	2.3	55.6	12.7	68.3	31.7
	Canada ¹	96.8	3.2	62.4	15.6	77.9	22.1	94.5	5.5	x(11)	x(11)	66.5	33.5
	Rép. tchèque	91.2	8.8	48.7	16.1	64.8	35.2	87.5	12.5	31.2	27.7	58.9	41.1
	Danemark ²	92.0	8.0	52.6	25.9	78.5	21.6	92.0	8.0	52.3	25.5	77.7	22.3
	Finlande	91.7	8.3	55.0	11.9	67.0	33.0	93.6	6.4	33.7	25.4	59.1	40.9
	France	91.7	8.3	x(5)	x(5)	78.9	21.1	89.7	10.3	x(11)	x(11)	70.1	29.9
	Allemagne	92.4	7.6	x(5)	x(5)	85.2	14.8	89.5	10.5	x(11)	x(11)	74.8	25.2
	Grèce ³	88.6	11.4	x(5)	x(5)	91.3	8.7	60.1	39.9	x(11)	x(11)	56.9	43.1
	Hongrie ³	92.2	7.8	x(5)	x(5)	74.9	25.1	82.2	17.8	x(11)	x(11)	63.4	36.6
	Islande	86.1	13.9	x(5)	x(5)	m	m	96.2	3.8	x(11)	x(11)	81.9	18.1
	Irlande ³	89.7	10.3	76.5	6.1	82.7	17.3	81.6	18.4	45.6	23.2	68.7	31.3
	Italie ³	94.7	5.3	63.8	17.0	80.8	19.2	83.0	17.0	42.3	21.1	63.4	36.6
	Japon ²	88.9	11.1	x(5)	x(5)	87.7	12.3	83.7	16.3	x(11)	x(11)	67.5	32.5
	Corée	78.7	21.3	61.7	7.8	69.5	30.5	79.5	20.5	34.2	11.1	45.2	54.8
	Luxembourg	85.2	14.8	80.8	9.7	90.5	9.5	m	m	m	m	m	m
	Mexique ³	97.2	2.8	81.3	12.3	93.6	6.4	95.7	4.3	57.7	19.1	76.8	23.2
	Pays-Bas	94.6	5.4	x(5)	x(5)	77.8	22.2	95.4	4.6	x(11)	x(11)	75.2	24.8
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	88.7	11.3	x(5)	x(5)	82.8	17.2	90.1	9.9	x(11)	x(11)	64.9	35.1
	Pologne ³	91.9	8.1	x(5)	x(5)	75.8	24.2	96.2	3.8	x(11)	x(11)	71.8	28.2
	Portugal	96.2	3.8	x(5)	x(5)	94.3	5.7	87.0	13.0	x(11)	x(11)	77.4	22.6
	Rép. slovaque	94.9	5.1	62.0	16.8	78.8	21.2	90.3	9.7	33.0	23.3	56.3	43.8
	Espagne	93.5	6.5	76.0	9.9	85.9	14.1	80.9	19.1	59.9	19.4	79.3	20.7
	Suède	m	m	48.7	16.1	65.1	34.9	m	m	x(11)	x(11)	57.9	42.1
	Suisse ³	91.2	8.8	71.5	13.1	84.6	15.4	88.5	11.5	52.8	24.1	76.9	23.1
	Turquie ³	88.8	11.2	x(5)	x(5)	94.8	5.2	79.8	20.2	x(11)	x(11)	75.3	24.7
Royaume-Uni	92.2	7.8	53.0	20.9	73.9	26.1	97.7	2.3	32.8	25.3	58.1	41.9	
États-Unis ^{1,3}	88.1	11.9	55.7	25.3	81.0	19.0	89.4	10.6	31.6	35.9	67.4	32.6	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>91.6</i>	<i>8.4</i>	<i>64.2</i>	<i>14.4</i>	<i>80.7</i>	<i>19.3</i>	<i>88.5</i>	<i>11.5</i>	<i>42.4</i>	<i>22.7</i>	<i>67.1</i>	<i>32.9</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ³	98.4	1.6	59.4	28.9	88.3	11.7	99.2	0.8	54.5	35.3	89.8	10.2
	Brésil ^{3,4}	93.3	6.7	x(5)	x(5)	79.2	20.8	96.9	3.1	x(11)	x(11)	82.2	17.8
	Chili ^{3,5}	83.5	16.5	x(5)	x(5)	61.0	39.0	90.2	9.8	x(11)	x(11)	66.4	33.6
	Inde ^{1,3}	95.3	4.7	86.7	5.4	92.2	7.8	98.8	1.2	99.7	x:X1	99.7	0.3
	Indonésie ³	93.9	6.1	78.0	7.8	85.8	14.2	82.0	18.0	87.2	11.8	99.0	1.0
	Israël	92.3	7.7	x(5)	x(5)	78.1	21.9	90.5	9.5	x(11)	x(11)	75.1	24.9
	Jamaïque ³	94.3	5.7	70.1	12.9	83.0	17.0	84.7	15.3	47.4	24.3	71.6	28.4
	Jordanie ³	87.9	12.1	86.0	9.8	95.8	4.2	a	a	a	a	a	a
	Malaisie ³	63.2	36.8	64.8	11.6	76.4	23.6	48.6	51.4	31.5	13.5	45.0	55.0
	Paraguay ³	m	m	m	m	m	m	87.0	13.0	65.3	16.5	81.8	18.2
	Pérou ²	m	5.3	m	m	m	m	85.5	14.5	51.4	8.1	59.5	40.5
	Philippines ³	91.6	8.4	85.6	a	85.6	14.4	95.4	4.6	75.2	a	75.2	24.8
	Tunisie ³	89.6	10.5	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	75.2	24.8	m	m	m	m
	Uruguay ³	96.6	3.4	35.3	12.0	47.4	52.6	92.0	8.0	59.3	24.2	83.5	16.5
Zimbabwe ^{3,5}	99.1	0.9	100.0	n	100.0	a	a	a	a	a	a	a	

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2000.

5. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Chapitre



ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION

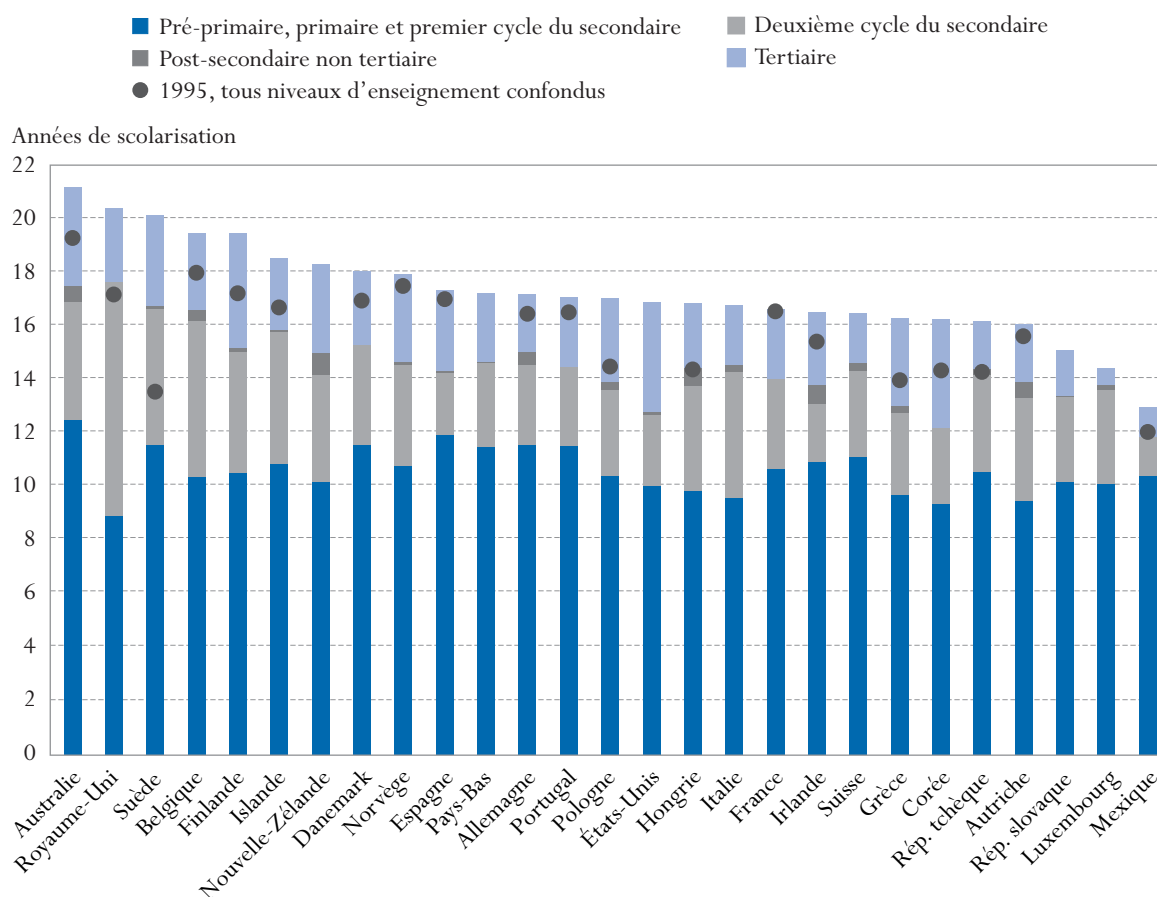


INDICATEUR C1 : ESPÉRANCE ET TAUX DE SCOLARISATION

- Dans 24 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 16 et 20 années. Les écarts constatés entre les pays tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Entre 1995 et 2002, l'espérance de scolarisation a augmenté dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données comparables.
- Le taux de scolarisation baisse le plus nettement à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et non à la fin de la scolarité obligatoire.
- Dans la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 % des enfants âgés de 3 à 4 ans sont inscrits dans des structures pré-primaires ou primaires. Et, au terme de son cursus secondaire, un jeune âgé de 17 ans peut espérer passer 2.7 ans en moyenne dans l'enseignement tertiaire.
- Dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0.7 année en moyenne.

Graphique C1.1. Espérance de scolarisation, selon le niveau d'enseignement (2002)

Estimation du nombre d'années de scolarisation dans les conditions actuelles, à l'exclusion de l'enseignement des enfants de moins de 5 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance de scolarisation en 2002, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau C1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Cet indicateur étudie l'importance de la scolarisation à tous les niveaux d'enseignement.

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays, tant pour aujourd'hui que pour demain, dépendent dans une grande mesure de l'instruction et de la formation de leur population. Intrinsèquement, il est donc dans l'intérêt de la société de garantir l'accès généralisé à un large éventail de possibilités de formation, tant aux enfants qu'aux adultes. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Ils permettent de prendre des mesures préventives pour lutter contre les inégalités sociales et linguistiques et donnent aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir les acquis éducatifs reçus dans le milieu familial. Les enseignements primaire et secondaire jettent les bases d'un ensemble de compétences très diverses et préparent les jeunes à pratiquer l'apprentissage tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans leur vie.

Cet indicateur présente plusieurs aspects de la scolarisation afin de rendre compte du niveau d'accès à l'éducation et à la formation dans les différents pays de l'OCDE. L'évolution des effectifs scolarisés aux divers niveaux d'enseignement est également décrite, ce qui donne une idée de la façon dont l'accès à la formation a évolué.

Observations et explications

Scolarisation globale

Dans 24 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 16 et 20 années.

L'une des méthodes permettant de déterminer la durée de la scolarisation consiste à estimer, en fonction des taux de scolarisation du moment, le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé à temps plein ou à temps partiel au cours de sa vie. Cette « espérance de scolarisation » correspond à la somme des taux de scolarisation calculés pour chaque âge à partir de 5 ans (voir le graphique C1.1). L'espérance de scolarisation varie selon les pays de l'OCDE : elle est inférieure ou égale à 15 ans au Luxembourg, au Mexique et en République slovaque, mais est égale ou supérieure à 19 ans en Australie, en Belgique, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède.

Les variations de l'espérance de scolarisation tiennent pour l'essentiel aux différences entre les taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.

Les variations de l'espérance de scolarisation constatées entre les pays de l'OCDE tiennent essentiellement aux différences entre les taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien que les écarts relatifs soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la population et ont dès lors moins d'effets sur l'espérance de scolarisation.

Étant donné que les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie influent sur les mesures de la durée moyenne de la scolarisation, telles que « l'espérance de scolarisation », ces mesures sous-évaluent le nombre réel d'années de scolarisation dans les pays où l'accès à l'éducation se développe. Par ailleurs, l'absence de distinction entre la scolarisation à temps plein et à temps par-

tiel explique pourquoi les chiffres sont relativement élevés dans les pays où une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel. En Australie, en Belgique, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, la scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins trois ans (voir le tableau C1.1).

Enfin, dans les pays de l'OCDE où l'espérance de scolarisation à un niveau d'enseignement donné dépasse le nombre d'années d'études à ce même niveau, les redoublements (ou, comme dans le cas de l'Australie, le nombre d'adultes scolarisés au niveau considéré) ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation que la proportion de personnes sorties du système éducatif avant d'être arrivées au terme du niveau en question.

Les taux de scolarisation varient en fonction des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée typique des études à ce niveau. Si le nombre estimé d'années passées dans l'enseignement est élevé dans un pays, cela ne signifie pas nécessairement que tous les jeunes y sont scolarisés pendant une longue durée. En Belgique par exemple, où l'espérance de scolarisation des enfants âgés de 5 ans est supérieure à 19 années, les taux de scolarisation sont très élevés (supérieurs à 90 %) pendant 15 années d'études. En revanche, en Australie, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède, où l'espérance de scolarisation est tout aussi élevée, les taux de scolarisation ne dépassent la barre des 90 % que pendant 13 années, voire moins (voir les tableaux C1.1 et C1.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 12 années dans l'enseignement institutionnalisé. Au moins 90 % des jeunes sont scolarisés pendant 14 ans ou plus en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et au Japon. Au Mexique en revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant une période de sept ans (voir le tableau C1.2).

Les écarts entre les espérances de scolarisation des différents pays de l'OCDE sont généralement plus importants pour les femmes que pour les hommes. Dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée de 0.7 année, en moyenne, chez les femmes que chez les hommes. Les femmes peuvent s'attendre à rester scolarisées un an de plus au moins que les hommes en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède (trois ans de plus pour ces deux derniers pays). C'est l'inverse en Corée et en Suisse, où les hommes peuvent s'attendre à rester scolarisés respectivement 1.9 et 0.6 années de plus que les femmes (voir le tableau C1.1).

Évolution de la scolarisation

Entre 1995 et 2002, l'espérance de scolarisation a augmenté dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données tendanciennes comparables sont disponibles (voir le tableau C1.1). En Grèce, en Hongrie, en Pologne, au Royaume-Uni et en Suède, la durée de scolarisation moyenne a progressé d'au moins 15 % au cours de cette période relativement brève.

Une longue espérance de scolarisation n'implique pas nécessairement que tous les jeunes ont accès à des niveaux plus élevés d'enseignement...

...mais dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 12 années.

Dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0.7 année en moyenne.

Entre 1995 et 2002, l'espérance de scolarisation a augmenté dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données comparables.

Dans la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 % des enfants âgés de 3 à 4 ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires.

Préscolarisation

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation quasi totale – un taux de scolarisation supérieur à 90 %, en l'occurrence – commence entre l'âge de 5 et 6 ans. Toutefois, en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, plus de 70 % des enfants sont déjà accueillis dès l'âge de 3 ou 4 ans dans des structures pré-primaires ou primaires (voir le tableau C1.2). Le taux de préscolarisation est inférieur à 22 % en Corée et en Suisse, mais dépasse les 90 % en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie.

Dans la mesure où il contribue à jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et à assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école, l'enseignement pré-primaire et son encadrement sont cruciaux. Il y a lieu de souligner toutefois qu'un encadrement et une éducation préscolaires de qualité peuvent être dispensés ailleurs que dans les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur. La plus grande prudence s'impose donc lors de l'interprétation des résultats sur les conditions d'accès et la qualité de l'éducation préscolaire et de son encadrement.

Fréquentation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et d'autres formes d'exclusion qui menacent les jeunes ayant un niveau de formation insuffisant, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le passage de l'école à la vie active est désormais un processus plus long et plus complexe, qui permet – ou impose – aux étudiants d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir l'indicateur C4).

L'âge de la fin de la scolarité obligatoire se situe entre 14 et 18 ans dans les pays de l'OCDE, et entre 15 et 16 ans dans la plupart d'entre eux.

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie) et l'âge de 18 ans (en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas), mais l'âge le plus courant est 15 ou 16 ans (voir le tableau C1.2). Toutefois, l'âge de la fin de la scolarité obligatoire – prévu par la loi ou les textes officiels en vigueur – ne correspond pas toujours à l'âge en dessous duquel la scolarisation est universelle.

Le taux de scolarisation est généralement élevé jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire mais, dans sept pays de l'OCDE, plus de 10 % des élèves n'atteignent pas la fin de l'enseignement obligatoire.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation restent élevés jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, mais ils tombent sous la barre des 90 % avant l'âge légal marquant la fin de la scolarité obligatoire en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. En Allemagne, en Belgique, aux États-Unis et aux Pays-Bas, ce phénomène s'explique peut-être en partie par l'âge relativement élevé de fin de scolarité obligatoire, 18 ans en l'occurrence (17 ans aux États-Unis). En revanche, dans 21 pays de l'OCDE, pratiquement tous les jeunes restent scolarisés au-delà de l'âge de fin de scolarisation obligatoire (voir le tableau C1.2).

En Finlande, au Japon, en Norvège, en République tchèque et en Suède, plus de 93 % des jeunes âgés de 17 ans sont encore scolarisés, alors que l'obligation scolaire prend fin avant l'âge de 17 ans (voir le tableau C1.3). En Suède, 93 % des jeunes de 18 ans sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire.

La scolarisation reste quasi générale après la fin de la scolarité obligatoire dans la moitié des pays de l'OCDE, en particulier dans ceux où l'obligation scolaire prend fin relativement tôt. Il n'existe pas de relation étroite entre la fin de la scolarité obligatoire et la chute des taux de scolarisation. Dans tous les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation commencent à baisser à partir de l'âge de 16 ans. Le taux de scolarisation moyen s'établit à 84 % à l'âge de 17 ans, à 71 % à l'âge de 18 ans et à 57 % à l'âge de 19 ans (voir le tableau C1.3).

Dans 20 pays de l'OCDE sur 27, la chute la plus forte des taux de scolarisation intervient à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Suède, le taux de scolarisation passe de 93 à 42 % après 18 ans, l'âge typique de la fin des études secondaires (voir le tableau C1.3).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation régressent progressivement à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, plusieurs pays font figure d'exception et continuent d'enregistrer des taux relativement élevés chez les jeunes âgés de 20 à 29 ans. Ainsi, en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, plus de 30 % des jeunes âgés de 20 à 29 ans suivent encore des études (voir le tableau C1.2).

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Dans de nombreux pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont également la possibilité d'entreprendre des études relativement courtes (de moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers spécifiques ou à accéder à des domaines professionnels précis.

Dans certains pays de l'OCDE (en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), les programmes post-secondaires non tertiaires correspondent à des deuxièmes cursus du deuxième cycle du secondaire ou à des formations de niveau supérieur, alors que, dans d'autres pays (au Canada et aux États-Unis notamment), ces formations font partie de l'enseignement post-secondaire. Dans une optique de comparaison internationale, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire et sont donc classifiées à un niveau d'enseignement différent (l'enseignement dit post-secondaire non tertiaire). Dans 27 pays de l'OCDE sur 30, les formations de ce type sont proposées aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau C1.1).

Un large éventail de formations tertiaires s'offre aussi bien aux diplômés du deuxième cycle du secondaire qui décident de ne pas entrer directement dans la vie active qu'aux actifs occupés qui veulent améliorer leur niveau de qualification.

Le taux de scolarisation baisse le plus nettement, non pas à la fin de la scolarité obligatoire,...

...mais à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, plus de 30 % des jeunes âgés de 20 à 29 ans suivent des études.

Sur les 30 pays de l'OCDE, 27 proposent des formations post-secondaires non tertiaires.

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon qu'ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence (l'enseignement tertiaire de type A) ou qu'ils visent à inculquer des compétences propres à un métier donné en vue de permettre aux étudiants d'entrer directement dans la vie active (l'enseignement tertiaire de type B). Dans le passé, la nature de l'établissement qui dispensait la formation donnait une idée relativement précise du niveau des contenus d'enseignement (formation proposée par exemple soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire), mais la ligne de démarcation entre les différents établissements est plus floue aujourd'hui. Cet aspect des choses n'est donc plus présenté dans les indicateurs de l'OCDE.

Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2.7 ans dans l'enseignement tertiaire.

Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2.7 ans dans l'enseignement tertiaire. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée typique des études. En Australie, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, cette espérance est supérieure à trois ans. En revanche, au Luxembourg, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est inférieure ou égale à 1.8 année (voir le tableau C1.1 et l'indicateur C2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques en faveur de l'éducation encouragent l'accès à l'enseignement tertiaire.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques favorisant la formation poussent à élargir davantage l'accès aux études de niveau tertiaire. Jusqu'à une date récente, cette évolution a plus que compensé la baisse démographique qui conduisait à miser sur une demande stable ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité dans plusieurs pays. Des signes laissent à présent prévoir une stabilisation de la demande d'enseignement tertiaire dans certains pays, mais la tendance globale reste à la hausse.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation, menée chaque année par l'OCDE, ainsi que du programme sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde réalisé en 2003.

Sauf mention contraire, les chiffres sont exprimés en nombre de personnes physiques. En d'autres termes, aucune distinction n'est établie entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel. Il est très difficile de donner une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation car certains pays de l'OCDE n'appliquent pas cette distinction. Dans d'autres pays de l'OCDE, les données ne couvrent pas intégralement les formations à temps partiel.

Pour calculer le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelé ici « espérance de scolarisation », les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans ont été additionnés. Si, au cours des années suivantes, une tendance à l'allongement (ou au raccourcissement) de la durée des études devait se manifester, la durée moyenne réelle de scolarisation de la cohorte en serait allongée (ou raccourcie). La prudence s'impose lors de la comparaison des données sur

l'espérance de scolarisation, car il ne faut pas perdre de vue que ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans tous les pays.

Les taux nets de scolarisation figurant dans le tableau C1.2 sont exprimés en pourcentage et ont été obtenus en divisant le nombre d'individus d'un groupe d'âge donné, scolarisés dans le système éducatif, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge. Le tableau C1.1 présente l'indice de variation de l'espérance de scolarisation entre 1995 et 2002. Les données sur les effectifs scolarisés en 1994-1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000 dans le respect des définitions de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Tableau C1.1. Espérance de scolarisation (2002)

Estimation du nombre d'années de scolarisation dans les conditions actuelles, à l'exclusion de l'enseignement des enfants de moins de 5 ans

	Temps plein et temps partiel							Temps plein	Temps partiel	Indice de variation de l'espérance de scolarisation, tous niveaux d'enseignement confondus (1995 = 100)	
	Tous niveaux d'enseignement confondus			Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus			
	H+F	Hommes	Femmes	H+F				H+F			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	21.1	20.9	21.4	11.8	4.4	0.6	3.6	14.7	6.4	110
	Autriche	16.0	16.0	16.1	8.2	3.8	0.6	2.1	16.0	n	103
	Belgique	19.4	18.8	20.0	9.3	5.8	0.4	2.8	16.2	3.2	108
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	16.2	16.1	16.3	9.0	3.6	0.2	1.8	16.0	0.2	114
	Danemark	18.0	17.5	18.6	9.7	3.7	n	2.7	18.0	n	107
	Finlande	19.4	18.7	20.2	9.0	4.5	0.1	4.3	17.7	1.7	113
	France	16.6	16.3	16.9	9.5	3.3	n	2.6	16.6	n	100
	Allemagne	17.1	17.2	17.0	10.1	3.0	0.5	2.1	17.1	0.1	104
	Grèce	16.3	15.9	16.7	8.9	3.0	0.3	3.3	16.1	0.2	117
	Hongrie	16.8	16.5	17.1	8.1	3.9	0.7	2.4	15.1	1.7	117
	Islande	18.5	17.6	19.4	9.9	4.9	0.1	2.7	16.5	2.0	111
	Irlande	16.5	16.0	17.1	10.9	2.2	0.7	2.7	15.5	1.0	107
	Italie	16.7	16.3	16.9	8.4	4.6	0.1	2.6	16.6	0.1	m
	Japon	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m
	Corée	16.2	17.1	15.3	8.9	2.8	a	4.0	16.2	n	113
	Luxembourg	14.4	13.8	13.9	9.1	3.5	0.2	0.6	14.2	0.2	m
	Mexique	12.9	12.8	13.1	9.6	1.5	a	1.1	12.9	n	107
	Pays-Bas	17.2	17.3	17.1	10.5	3.1	n	2.6	16.5	0.6	m
	Nouvelle-Zélande	18.3	17.3	19.2	10.1	4.0	0.8	3.3	15.7	2.5	m
	Norvège ¹	17.9	16.4	17.8	9.9	3.8	0.1	3.3	16.5	1.4	102
	Pologne	17.0	16.5	17.5	9.0	3.2	0.3	3.1	14.9	2.1	118
	Portugal	17.0	16.6	17.5	10.6	2.9	a	2.6	13.8	3.3	103
	Rép. slovaque	15.1	15.0	15.2	9.0	3.1	0.1	1.7	14.4	0.7	m
	Espagne	17.3	16.9	17.8	10.9	2.3	0.1	3.0	16.7	0.6	102
	Suède	20.1	18.7	21.6	9.8	5.1	0.1	3.4	16.8	3.3	146
Suisse	16.5	16.7	16.2	9.5	3.2	0.3	1.8	16.0	0.5	m	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	20.4	18.9	21.9	8.9	8.7	x(5)	2.8	14.7	5.7	119	
États-Unis	16.8	16.5	17.3	9.1	2.6	0.1	4.1	15.4	1.5	m	
Moyenne des pays	17.2	16.8	17.5	9.6	3.7	0.3	2.7	15.8	1.6	111	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ²	17.4	16.7	18.1	10.7	2.4	a	3.3	14.9	2.5	m
	Brésil ²	16.1	15.9	16.3	10.8	2.8	a	1.1	16.1	n	m
	Chili	14.9	15.1	14.7	8.3	3.7	a	1.9	14.9	a	m
	Chine	11.1	m	m	8.6	1.1	m	m	10.9	0.2	m
	Égypte	10.4	10.6	10.1	8.1	2.1	m	m	10.4	n	m
	Inde ²	8.5	9.5	7.5	6.5	1.3	n	0.5	8.3	0.2	m
	Indonésie	12.0	12.1	11.9	9.6	1.2	a	0.7	12.0	n	m
	Israël	15.9	15.5	16.2	8.6	3.2	0.1	3.0	15.3	0.6	m
	Jamaïque	12.7	12.1	13.2	8.4	1.6	0.8	0.9	12.3	0.4	m
	Jordanie ²	11.8	11.4	12.3	8.9	1.4	a	1.3	11.8	n	m
	Paraguay ²	12.3	12.2	12.3	9.2	1.6	m	0.7	12.3	n	m
	Pérou ²	14.6	14.6	14.6	10.3	1.5	0.6	1.6	14.6	n	m
	Philippines	12.0	11.5	12.0	9.3	0.7	0.3	1.4	11.7	0.3	m
	Fédération de Russie	14.9	14.6	15.7	6.4	1.7	0.1	3.3	12.1	2.8	m
	Thaïlande	16.5	16.4	16.6	10.1	2.6	m	2.1	13.0	3.5	m
	Tunisie	14.8	14.3	15.2	9.9	2.3	m	1.0	13.5	1.2	m
	Uruguay ²	15.9	15.1	16.8	9.9	2.7	n	1.9	15.9	n	m
Zimbabwe	11.5	12.0	11.0	9.0	1.1	m	0.2	11.5	n	m	

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Les enfants âgés de 5 ans sont inclus dans le total (hommes + femmes) mais ne figurent pas dans la répartition par sexe.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C1.2. Taux de scolarisation (2002)

Taux de scolarisation à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés, par âge

	Âge de fin de scolarité obligatoire	Nbre d'années pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée	Fourchette d'âge pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée	Âge des élèves/étudiants						
				Jusqu'à 4 ans, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans	De 5 à 14 ans, en pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans	De 15 à 19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans	De 20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans	De 30 à 39 ans, en pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans	De 40 ans et plus, en pourcentage de la population âgée de 40 ans et plus	
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	15	12	5 - 16	35.9	99.3	82.6	32.9	15.2	6.7
	Autriche	15	12	5 - 16	63.8	98.9	77.1	17.0	3.1	0.3
	Belgique	18	15	3 - 17	119.6	100.1	92.3	27.4	8.3	3.0
	Canada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	15	13	5 - 17	78.7	99.3	88.4	15.9	1.3	0.1
	Danemark	16	12	4 - 16	86.9	99.1	81.8	31.4	5.5	0.8
	Finlande	16	12	6 - 17	39.6	94.4	85.0	39.5	10.7	2.2
	France	16	15	3 - 17	119.7	101.1	86.7	19.6	1.8	a
	Allemagne	18	12	6 - 17	80.3	97.5	89.2	25.5	2.8	0.2
	Grèce	14.5	11	6 - 16	28.5	96.3	82.6	24.5	0.3	n
	Hongrie	16	12	4 - 16	81.1	100.3	81.1	21.2	4.2	0.4
	Islande	16	14	3 - 16	135.5	98.5	81.1	32.0	8.0	2.3
	Irlande	15	12	5 - 16	26.3	101.4	81.6	17.8	2.6	x(8)
	Italie	15	13	3 - 15	103.0	101.7	75.8	18.4	2.5	0.1
	Japon	15	14	4 - 17	78.1	100.8	m	m	m	m
	Corée	14	12	6 - 17	19.6	92.7	79.9	26.5	1.7	0.4
	Luxembourg	15	11	4 - 15	76.8	93.4	75.3	6.3	0.4	n
	Mexique	15	7	6 - 12	36.7	95.7	42.4	9.4	3.0	0.4
	Pays-Bas	18	13	4 - 16	48.8	99.3	86.5	23.4	2.9	0.8
	Nouvelle-Zélande	16	12	4 - 15	86.8	99.5	72.1	25.4	10.9	4.1
	Norvège	16	12	6 - 17	77.5	97.9	84.8	26.3	6.7	1.6
	Pologne	15	12	6 - 17	29.1	94.4	86.8	27.3	4.1	x(8)
	Portugal	14	10	6 - 15	66.4	106.0	70.9	22.2	3.8	0.6
	Rép. slovaque	16	11	6 - 16	70.7	98.1	76.6	12.6	1.6	0.2
	Espagne ¹	16	14	3 - 16	112.5	103.8	80.4	23.3	2.6	0.4
	Suède	16	13	6 - 18	75.5	98.2	86.2	33.6	14.1	3.5
	Suisse	15	11	6 - 16	21.8	98.6	82.7	20.0	3.6	0.2
Turquie	14	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	16	12	4 - 15	81.2	98.9	76.8	26.8	16.2	8.3	
États-Unis	17	10	6 - 15	52.7	96.9	74.8	25.2	4.6	1.3	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>16</i>	<i>12</i>		<i>67.8</i>	<i>98.5</i>	<i>79.4</i>	<i>22.7</i>	<i>5.4</i>	<i>1.5</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ²	14	10	5 - 14	40.8	104.1	69.4	25.9	6.7	1.4
	Brésil ²	14	8	7 - 14	29.9	91.3	71.3	23.3	8.0	2.1
	Chili	14	9	7 - 15	27.7	92.1	68.2	3.1	0.8	0.2
	Chine	14	6	7 - 12	n	80.7	12.7	m	m	m
	Inde ²	14	2	6 - 7	42.4	65.0	28.1	m	m	m
	Indonésie	15	7	6 - 13	n	93.4	45.6	3.6	n	n
	Israël	15	11	6 - 16	100.7	96.1	65.3	21.5	5.5	1.1
	Jamaïque	12	m	m	75.8	90.4	40.5	m	m	m
	Jordanie	15	2	6 - 7	14.2	84.5	41.7	a	a	a
	Malaisie ²	12	12	6 - 12	16.0	91.9	55.4	6.8	0.2	0.1
	Paraguay ²	14	5	7 - 11	7.7	87.9	50.3	6.4	0.7	0.1
	Pérou ²	16	9	6 - 14	54.0	99.4	55.1	9.4	1.9	0.5
	Philippines	12	7	7 - 13	0.4	85.4	34.8	0.5	a	a
	Fédération de Russie	15	9	7 - 15	31.5	84.6	73.6	12.7	0.1	n
	Thaïlande	14	11	4 - 14	60.9	100.3	59.3	6.0	1.4	0.3
	Tunisie	16	7	6 - 12	17.0	90.0	57.1	4.3	n	6.6
	Uruguay ²	15	9	6 - 14	27.9	97.5	68.4	21.2	4.6	0.6
Zimbabwe	12	7	7 - 13	n	83.4	32.9	m	m	m	

Remarque: L'âge de fin d'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine l'enseignement obligatoire. Ainsi, si l'âge de fin d'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont tenus par la loi d'intégrer le système d'éducation. La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de scolarisation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Le taux « Jusqu'à 4 ans, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans » est surestimé. Un nombre significatif d'élèves est âgé de moins de 3 ans.

Le taux net entre 3 et 5 ans avoisine les 100 %.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C1.3. Caractéristiques de la transition à 15, 16, 17, 18, 19 et 20 ans (2002)

Taux nets de scolarisation dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus)

	Âge d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	15 ans			16 ans			17 ans			18 ans			19 ans			20 ans		
		Enseignement secondaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	17-18	97	92	n	n	80	1	5	38	3	30	25	3	37	19	3	38	
	Autriche	17-19	94	91	n	n	78	11	n	45	19	6	17	12	14	6	4	20	
	Belgique	18-19	100	99	n	n	101	n	1	45	5	36	22	6	46	13	3	46	
	Canada	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	18-19	99	100	n	n	98	n	n	79	3	4	34	9	20	6	6	28	
	Danemark	19-20	96	91	n	n	83	n	n	78	n	n	57	n	3	33	n	12	
	Finlande	19	99	96	n	n	94	n	n	89	n	n	33	n	16	17	n	31	
	France	18-20	97	97	n	n	89	n	2	53	n	27	27	n	38	11	n	40	
	Allemagne	19	98	99	n	n	93	n	1	83	n	3	42	16	9	21	13	17	
	Grèce	18	93	93	n	a	70	n	a	25	5	46	31	5	47	n	5	51	
	Hongrie	16-18	97	90	n	n	85	1	n	49	13	12	15	19	26	7	12	29	
	Islande	20	99	91	n	n	81	n	n	72	n	n	65	n	1	36	n	15	
	Irlande	17-18	99	92	1	n	72	4	6	26	15	35	2	10	40	n	8	37	
	Italie	17-19	93	86	m	a	79	m	n	69	m	4	18	m	31	6	m	32	
	Japon	18	102	97	a	a	93	a	n	3	m	m	1	m	m	m	m	m	
	Corée	17-18	92	95	a	n	89	a	2	12	a	49	2	a	64	n	a	60	
	Luxembourg	18-19	91	86	n	n	79	n	n	70	n	n	50	n	n	30	1	n	
	Mexique	18	55	47	a	a	34	a	4	16	a	12	24	a	16	3	a	16	
	Pays-Bas	18-19	100	100	n	n	83	n	6	58	n	18	35	n	27	23	n	33	
	Nouvelle-Zélande	17-18	94	85	1	n	65	4	3	27	6	23	14	5	32	10	4	35	
Norvège	19-20	100	94	n	n	93	n	n	85	n	n	40	1	12	18	1	25		
Pologne	18-20	96	94	a	a	91	n	x(10)	84	n	1	32	6	30	15	7	38		
Portugal	18	92	81	a	a	70	a	1	44	a	17	27	a	25	17	a	29		
Rép. slovaque	18-19	100	95	n	n	88	n	n	49	1	14	12	2	23	2	1	24		
Espagne	17-18	102	95	n	n	82	n	n	40	1	28	22	1	35	13	1	39		
Suède	19	99	97	n	n	96	n	n	93	n	n	29	1	12	19	1	24		
Suisse	18-20	96	89	1	n	85	1	n	76	2	2	49	3	7	21	4	13		
Turquie	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Royaume-Uni	16-18	110	87	x(2)	n	74	x(5)	2	31	x(8)	25	20	x(11)	34	16	x(14)	35		
États-Unis	18	91	84	n	n	79	n	2	25	n	39	6	n	47	2	n	51		
Moyenne des pays	18	96	91	n	n	82	1	1	52	3	16	27	4	26	14	3	30		
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	18	86	78	a	n	71	a	5	36	a	16	19	a	24	10	a	28	
	Brésil ¹	17-18	77	75	m	a	70	m	a	56	m	a	40	m	a	28	m	a	
	Chili	18	91	87	a	n	80	a	n	55	a	m	20	a	m	8	a	m	
	Chine	18	48	10	m	n	2	m	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Indonésie	18	54	45	a	a	48	a	a	29	a	18	10	a	23	3	a	21	
	Israël	17	96	95	n	n	89	n	n	24	1	2	5	1	8	1	2	13	
	Jamaïque	16	82	67	3	m	33	4	m	7	2	m	1	1	m	n	n	m	
	Jordanie ¹	17	76	68	a	n	51	a	n	10	a	m	2	a	m	a	a	m	
	Malaisie ¹	19	m	m	n	n	30	18	20	17	32	55	2	13	47	n	1	33	
	Paraguay ¹	17	57	55	m	n	51	m	n	43	m	2	17	m	4	9	m	5	
	Pérou ¹	m	75	67	2	1	39	3	5	23	4	8	12	4	10	7	4	10	
	Philippines	16	68	56	m	m	28	m	m	13	m	m	5	m	m	4	m	m	
	Fédération de Russie	18	53	69	3	12	27	3	48	7	2	50	2	1	45	1	1	39	
	Thaïlande	17	82	67	m	m	56	m	1	35	m	42	7	m	9	m	m	13	
	Tunisie	18-19	74	67	n	n	59	n	n	49	n	n	32	m	m	20	m	m	
	Uruguay ¹	17	87	82	a	a	70	n	n	48	n	7	28	n	15	19	n	18	
	Zimbabwe	19	52	50	a	n	36	a	n	18	a	n	10	a	m	n	a	m	

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de scolarisation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Année de référence : 2001.

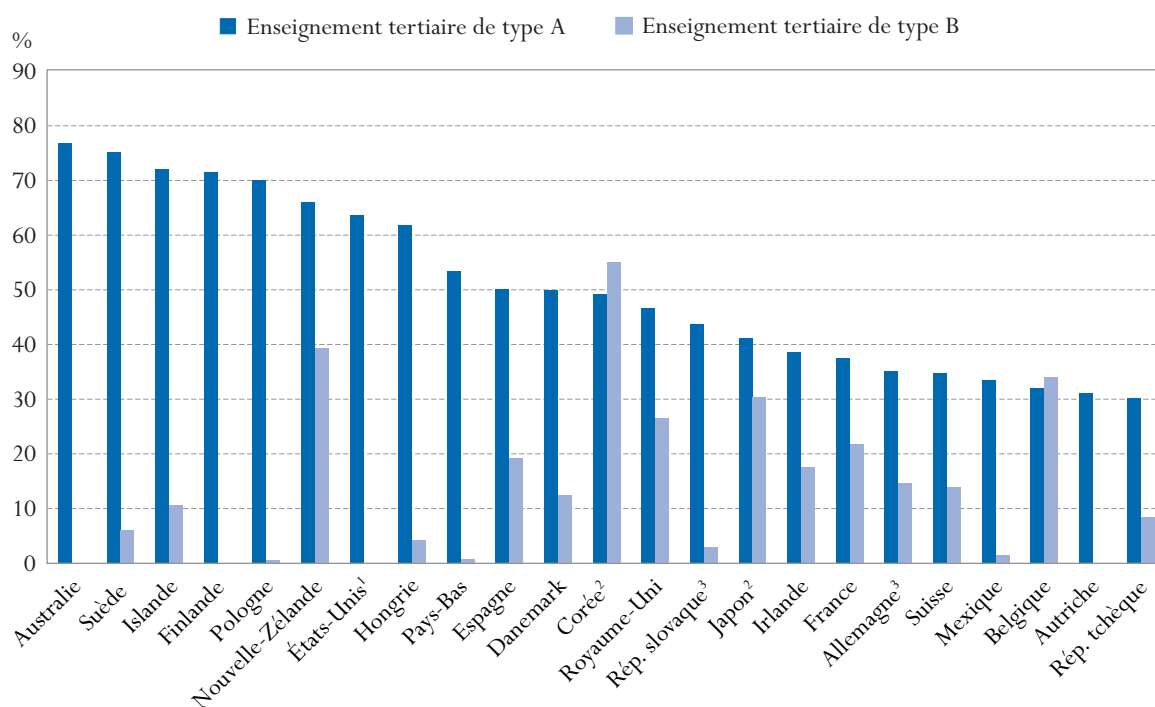
Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR C2 : ACCÈS ET ESPÉRANCE DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE, ET SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, un jeune sur deux entreprendra des études tertiaires de type A au cours de sa vie.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2.7 années dans l'enseignement tertiaire, dont 2 années à temps plein. En Corée, aux États-Unis et en Finlande, les étudiants peuvent compter suivre au moins 4 années d'études tertiaires à temps plein ou à temps partiel.
- À l'exception de l'Autriche et de la France, tous les pays de l'OCDE ont enregistré une augmentation des inscriptions dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2002.
- La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais dans certains pays de l'OCDE, tels la Belgique, la Corée, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ce sont des établissements gérés par le secteur privé qui accueillent la majorité des étudiants.
- La majorité des élèves des niveaux primaire et secondaire fréquentent des établissements publics. Toutefois, des établissements gérés par le secteur privé accueillent maintenant en moyenne 10 % des élèves du primaire, 14 % des élèves du premier cycle du secondaire et 20 % des élèves du deuxième cycle du secondaire.

Graphique C2.1. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire (2002)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge dans l'enseignement tertiaire de type A et B



Remarque : Les taux nets d'accès aux programmes tertiaires de type A et B ne peuvent être additionnés en raison du double comptage.

1. Les programmes de type A incluent les programmes de type B.

2. Le taux d'accès aux programmes de type A et B est un taux brut.

3. Le taux d'accès aux programmes de type B est un taux brut.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès aux programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Cet indicateur évalue la proportion de jeunes qui accéderont à divers types de formation tertiaire au cours de leur vie.

Les taux d'accès et de fréquentation reflètent à la fois l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et la valeur attribuée aux formations de ce niveau.

Cet indicateur évalue également les schémas de fréquentation de l'enseignement secondaire.

C₂

Contexte

Des taux élevés d'accès et de fréquentation dans l'enseignement tertiaire contribuent à assurer le maintien et le développement d'un niveau élevé de formation de la population et de la main-d'œuvre. L'enseignement tertiaire est associé à de meilleures perspectives d'emploi et de rémunération (voir les indicateurs A10 et A11). Les taux d'accès aux différentes formations de niveau tertiaire donnent une idée de la mesure dans laquelle la population acquiert des connaissances et des compétences pointues qui peuvent être valorisées sur le marché du travail dans les sociétés de la connaissance.

Les taux d'accès aux études tertiaires de type A et B ont augmenté à mesure que les étudiants ont pris conscience des avantages économiques et sociaux liés à une formation de ce niveau. L'accroissement continu de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire et la diversité toujours plus grande des parcours et des centres d'intérêt des candidats aux études tertiaires imposent l'élargissement de l'offre de formation. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement tertiaire doivent répondre à une demande grandissante en augmentant leur capacité d'accueil et en adaptant les programmes et les modes d'enseignement à la diversité des besoins des nouvelles générations d'étudiants.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme, mais le contenu des programmes d'enseignement du deuxième cycle du secondaire peut varier en fonction du type d'études ultérieures ou du type de profession pour lequel ils sont conçus. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. La plupart des pays de l'OCDE offrent aussi des programmes dans le deuxième cycle du secondaire pour préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Certains pays ne proposent une formation professionnelle qu'à l'issue des études secondaires. Toutefois, le niveau de ces programmes post-secondaires est souvent comparable à celui des programmes d'un deuxième cycle du secondaire.

Observations et explications

Accès à l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon qu'ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence (l'enseignement tertiaire de type A) ou qu'ils visent à inculquer des compétences propres à un métier donné en vue de permettre aux étudiants d'entrer directement dans la vie active (l'enseignement tertiaire de type B). La classification des programmes de formation de chaque pays dans ces catégories figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Aujourd'hui dans les pays de l'OCDE, un jeune sur deux entreprendra des études tertiaires de type A au cours de sa vie, à supposer que les taux d'accès actuels se maintiennent à l'avenir. Dans les faits, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, plus de 60 % des jeunes suivent une formation tertiaire de type A (voir le tableau C2.1).

51 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A dans les pays de l'OCDE.

Dans d'autres pays de l'OCDE, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles. Ainsi, en Autriche, en Belgique, au Mexique et en République tchèque, ces taux sont de l'ordre de 30 % selon les estimations.

La proportion de ceux qui entreprendront une formation tertiaire de type B est en général plus faible que la proportion de ceux qui accéderont à une formation de type A. Selon la moyenne établie sur la base des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 16 % des jeunes entameront une formation tertiaire de type B. Cette proportion est inférieure ou égale à 4 % en Hongrie, en Italie, au Mexique, aux Pays-Bas, en Pologne et en République slovaque, mais elle est supérieure à 30 % en Belgique, au Japon et en Nouvelle-Zélande. Elle dépasse même 50 % en Corée (voir le tableau C2.1 et le graphique C2.1).

16 % des jeunes d'aujourd'hui entameront des études tertiaires de type B.

En Belgique, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B compense le taux relativement faible d'accès aux formations tertiaires de type A. D'autres pays de l'OCDE, la Pologne et la Suède surtout, affichent des taux d'accès aux formations tertiaires de type A supérieurs à la moyenne de l'OCDE et comparativement des taux très faibles d'accès aux formations tertiaires de type B. La Nouvelle-Zélande se distingue des autres pays par des taux d'accès importants pour les deux types de formation, qui figurent parmi les plus élevés de l'OCDE.

Il convient également de considérer les taux nets d'accès aux formations tertiaires en relation avec la scolarisation dans les programmes post-secondaires non tertiaires. Ces derniers constituent en effet une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE (voir l'indicateur C1).

Les personnes qui entament des formations tertiaires de type B pourront entreprendre des études tertiaires de type A plus tard dans leur vie. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner simplement les taux d'accès aux formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir des taux d'accès pour l'ensemble du niveau d'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Le taux de scolarisation met en lumière un autre aspect de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. En effet, il reflète à la fois le nombre total de personnes accédant à l'enseignement tertiaire et la durée des études à ce niveau. La somme des taux nets de scolarisation aux différents âges représente une variable appelée « espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire », c'est-à-dire la mesure globale de l'importance de la formation tertiaire suivie par une

Dans sept pays de l'OCDE, les jeunes peuvent s'attendre à passer au moins trois ans dans l'enseignement tertiaire.

En Corée, aux États-Unis et en Finlande, l'espérance de scolarisation est d'au moins quatre ans.

Les études tertiaires de type A étant plus longues, les effectifs inscrits et donc le volume de ressources requises sont plus importants.

Les étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire fréquentent pour la plupart des établissements publics, sauf dans certains pays de l'OCDE, où la majorité d'entre eux fréquentent des établissements gérés par le secteur privé.

Entre 1995 et 2002, la scolarisation dans l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE.

La progression des effectifs du tertiaire résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent des taux d'inscription plus élevés.

population d'âge donné, plutôt que par des individus. À la différence des taux d'accès, il est possible d'additionner les espérances de scolarisation calculées sur la base des effectifs des filières tertiaires de type A et B.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 2.7 années dans l'enseignement tertiaire, dont en moyenne deux à temps plein. En Australie, en Espagne, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, les jeunes de 17 ans peuvent s'attendre à passer trois années au moins dans l'enseignement tertiaire au cours de leur vie, que ce soit à temps plein ou à temps partiel (voir le tableau C2.2).

En Corée, aux États-Unis et en Finlande, l'espérance de scolarisation à temps plein et à temps partiel est d'au moins quatre ans. En revanche, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est inférieure à deux ans.

Dans les pays de l'OCDE, l'espérance moyenne de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de type A (2.3 années) est nettement plus élevée que celle enregistrée dans l'enseignement tertiaire de type B (0.4 année). Les études tertiaires de type A étant plus longues, les effectifs inscrits – et donc le volume de ressources requises – sont proportionnellement plus importants, toutes choses étant égales par ailleurs (voir l'indicateur B1 et le tableau B1.3).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, ce sont principalement des établissements publics qui dispensent et organisent les formations tertiaires de type A (voir le tableau C2.3). Ce n'est pas le cas en Belgique, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où les étudiants de ce niveau sont en majorité inscrits dans des établissements gérés par le secteur privé bien qu'essentiellement subventionnés par des fonds publics. En Corée et au Japon, plus de 70 % des étudiants sont inscrits dans des établissements gérés et essentiellement financés par le secteur privé. Au Mexique, en Pologne et au Portugal, ils sont environ 30 % à fréquenter ce type d'établissements.

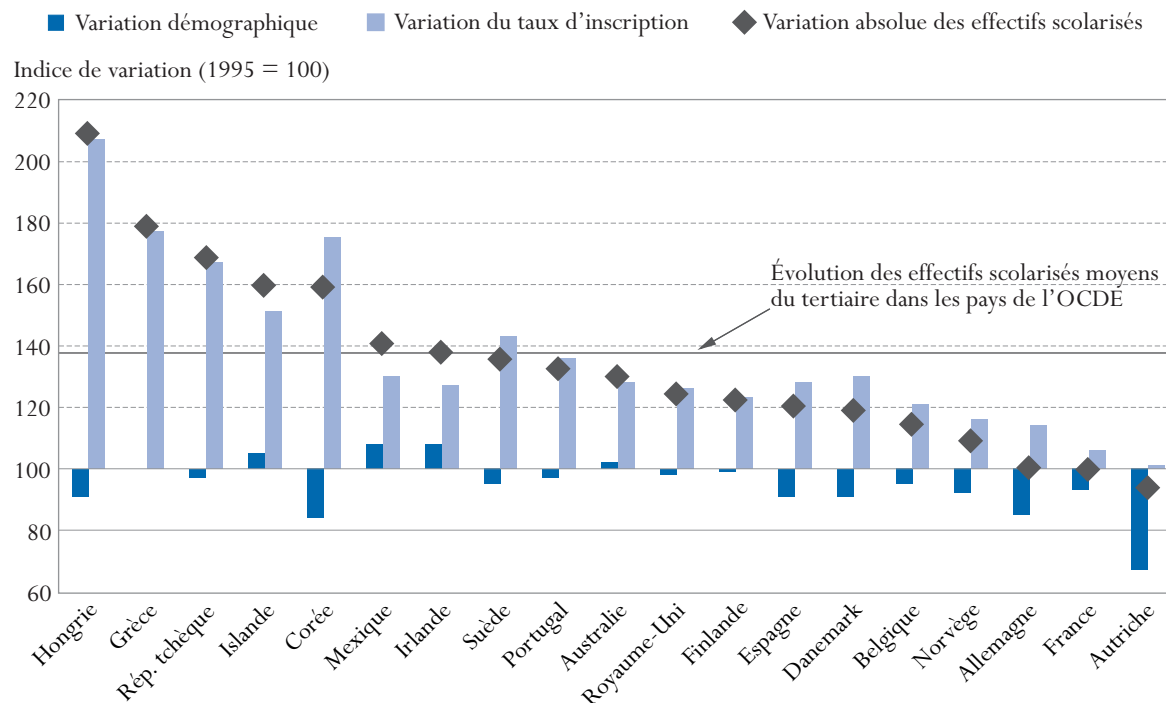
Évolution du taux de scolarisation

Tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Autriche et de la France, ont enregistré une augmentation du nombre d'inscription dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2002 (voir le tableau C2.2). Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 30 % dans la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Il a fortement augmenté en Grèce (78 %), en Hongrie (108 %), en Pologne (151 %) et en République tchèque (68 %).

La relation entre la variation des taux d'inscription et l'évolution démographique du groupe d'âge correspondant n'est pas aussi forte dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire. Le graphique C2.2 distingue les deux facteurs qui contribuent à la variation des effectifs de l'enseignement tertiaire : l'évolution démographique et l'évolution des taux d'inscription. La progression des effectifs résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent des taux d'inscription plus élevés. L'Australie,

Graphique C2.2. Variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire en fonction de l'évolution du taux d'inscription et des changements démographiques (1995-2002)

Indice de variation entre 1995 et 2002 (1995 = 100)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation absolue des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

l'Irlande, l'Islande et le Mexique sont les seuls pays de l'OCDE où la croissance démographique a contribué de manière significative à la progression du nombre d'étudiants dans le tertiaire mais, dans tous ces cas, l'augmentation des taux d'inscription s'est montrée encore plus déterminante. À l'inverse, la hausse du nombre d'étudiants dans le tertiaire aurait été nettement plus marquée dans de nombreux pays de l'OCDE (en particulier en Autriche et en Corée) si ceux-ci n'avaient pas enregistré une baisse démographique. En Autriche et en France, le déclin démographique s'est révélé plus déterminant que l'accroissement du taux d'inscription (de 1 et 6 % respectivement), expliquant, globalement, la légère baisse des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire.

Âge des nouveaux inscrits

Il est d'usage d'entamer des études tertiaires de type A dès la fin des études secondaires. Cette pratique s'observe encore dans de nombreux de pays de l'OCDE. Ainsi, en Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, au Mexique et en République tchèque, plus de 80 % de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A ont moins de 22 ans (voir le tableau C2.1).

En Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, au Mexique et en République tchèque, plus de 80 % de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A ont moins de 22 ans...

...alors qu'au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, plus de 50 % de ceux qui accèdent pour la première fois à ce niveau ont 22 ans ou plus.

Dans d'autres pays de l'OCDE, l'entrée dans l'enseignement tertiaire intervient souvent plus tard, parfois après une période d'activité professionnelle. Dans ces pays, ceux qui entament des études tertiaires de type A pour la première fois sont généralement plus âgés et se situent dans une tranche d'âge nettement plus grande. Au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède par exemple, plus de la moitié des étudiants qui entreprennent des études à ce niveau ont 22 ans ou plus (voir le tableau C2.1). Cette proportion d'étudiants plus âgés qui entament pour la première fois des études tertiaires de type A peut, avec d'autres éléments, témoigner de la flexibilité de ces formations et de leur adéquation aux besoins des étudiants qui n'appartiennent pas à la cohorte d'âge typique (modal). Elle peut également traduire une perception particulière de l'expérience professionnelle en tant que préparation complémentaire aux études supérieures, caractéristique des pays nordiques et assez répandue aussi en Australie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, une proportion non négligeable de nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge typique d'inscription. En Australie, en Nouvelle-Zélande et dans les pays nordiques, plus de 20 % de ceux qui entament pour la première fois des études à ce niveau ont au moins 27 ans.

Scolarisation dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire

Les programmes du deuxième cycle du secondaire peuvent être répartis en différentes catégories selon qu'ils appartiennent...

...à l'enseignement général...

...à l'enseignement pré-professionnel...

...ou à l'enseignement professionnel.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un programme uniforme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différentes catégories de programme sont classées en trois sous-catégories en fonction de la mesure dans laquelle ils sont orientés vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permettent d'acquérir une qualification pertinente pour le marché du travail.

- **L'enseignement (général) de type 1** n'est pas explicitement conçu pour préparer les élèves à exercer des professions ou des métiers précis, ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées.
- **L'enseignement (pré-professionnel ou pré-technique) de type 2** est principalement destiné à initier les élèves au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ces programmes ne sont pas conçus pour donner aux élèves une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % des matières de ces programmes doivent être de nature professionnelle ou technique.
- **L'enseignement (professionnel ou technique) de type 3** prépare les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Ces programmes sont conçus pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique adaptée au marché du travail.

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme n'est pas nécessairement le critère qui détermine si les participants ont accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, des programmes à orientation professionnelle sont également conçus pour prépa-

rer à des études plus poussées de niveau tertiaire alors que, dans d'autres pays, un certain nombre de programmes d'enseignement général ne permettent pas d'accéder directement à des études plus poussées.

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves ont le choix entre une orientation professionnelle, pré-professionnelle ou générale. Dans 15 pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes emploi-études. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance (tels l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse), ainsi qu'en Australie, en Belgique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni, 60 % au moins des élèves de ce niveau sont inscrits dans des filières professionnelles. L'Islande fait figure d'exception à cet égard, car la majorité des élèves y suivent des filières générales, malgré l'existence de formations en alternance (voir le tableau C2.5).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, la moitié environ des programmes à vocation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, plus de 80 % des programmes de la filière professionnelle associent une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique.

Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par type d'établissement

Dans les pays de l'OCDE, plus de 80 % des élèves du primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire sont inscrits dans des établissements publics (voir le tableau C2.4).

Toutefois, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 10 % des élèves du primaire, 14 % des élèves du premier cycle du secondaire et 20 % des élèves du deuxième cycle du secondaire (voir le tableau C2.4 et le graphique C2.3).

Cependant, en Belgique, en Corée, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la majorité des élèves du deuxième cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements privés subventionnés (respectivement 57, 53, 92 et 72 %). Dans le deuxième cycle du secondaire et aux niveaux d'éducation inférieurs, les établissements privés qui sont essentiellement financés par les ménages sont nettement plus rares que dans l'enseignement tertiaire. Ils sont parfois accusés d'entraver l'inscription des élèves issus de familles modestes. Toutefois, en Espagne, au Mexique et au Portugal, entre 10 et 22 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des établissements privés qui sont principalement financés par la contribution non subventionnée des ménages. Cette proportion atteint 30 % au Japon (voir le tableau C2.4).

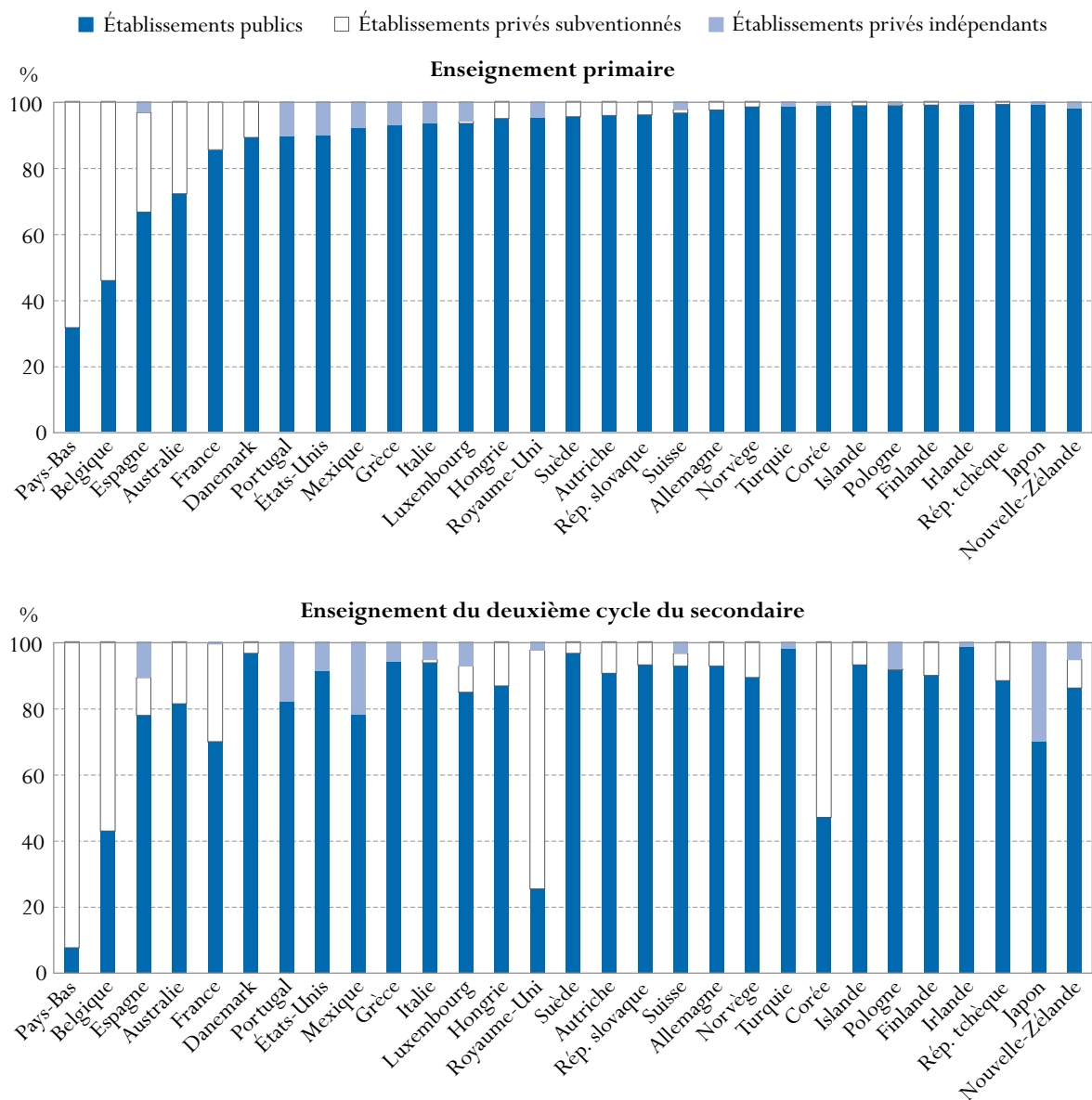
Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes combinés emploi-études.

La majorité des élèves du primaire et du secondaire sont inscrits dans des établissements publics. Toutefois, 20 % des élèves du 2^{ème} cycle du secondaire sont dans des établissements privés...

...et en Belgique, en Corée, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la majorité des élèves fréquentent des établissements gérés par le secteur privé.

C2

Graphique C2.3. Distribution des élèves inscrits, selon le type d'établissement (2002)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du primaire inscrits dans des établissements d'enseignement privés.
 Source : OCDE. Tableau C2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation, réalisée chaque année par l'OCDE.

Le tableau C2.1 montre le taux global net d'accès à l'enseignement tertiaire. Le taux net d'accès pour un âge donné est obtenu en divisant le nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population d'âge correspondant (multiplié par 100). Le taux global net d'accès à l'enseignement tertiaire est obtenu en additionnant les taux nets d'accès pour chaque âge. Le résultat représente la proportion de la population d'un âge donné qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE

concernant l'âge typique d'accès. Le tableau C2.1 montre également les 20^e, 50^e et 80^e centiles de la répartition par âge des nouveaux inscrits, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel respectivement 20, 50 et 80 % des étudiants s'inscrivent pour la première fois.

Par nouvel inscrit (première inscription), on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire d'un pays sont considérés comme de nouveaux inscrits.

Les pays de l'OCDE ne sont pas tous en mesure d'établir une distinction entre les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un cursus tertiaire, et ceux qui changent de filière, qui redoublent ou qui se réinscrivent après une interruption. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner les taux d'accès en première inscription à chaque niveau relevant de l'enseignement tertiaire pour obtenir un taux global d'accès à l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Le tableau C2.2 indique le nombre d'années qu'un jeune de 17 ans peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire. Il correspond à la somme des taux nets de scolarisation des personnes âgées de 17 ans et plus (divisée par 100). Ce chiffre dépend à la fois du nombre de personnes scolarisées dans l'enseignement tertiaire et de la durée des études à ce niveau. Puisque le dénominateur comprend aussi ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur ne peut être assimilé au nombre moyen d'années qu'il faut à un étudiant pour terminer ses études tertiaires.

Les programmes pré-professionnels et professionnels englobent ceux qui sont organisés à l'école et ceux qui le sont en alternance à l'école et sur le lieu de travail et qui sont reconnus comme faisant partie du système éducatif. Les formations dispensées entièrement en entreprise, sans aucune supervision d'une autorité scolaire compétente, ne sont pas prises en considération.

Les données sur les effectifs inscrits dans l'enseignement tertiaire en 1994-1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000. Les pays membres de l'OCDE ont été invités à communiquer leurs données suivant la Classification internationale type de l'éducation CITE-97.

Les données relatives à l'année scolaire 1994-1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans les pays membres de l'OCDE en 2000.

C₂

Tableau C2.1. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2002)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge, selon le sexe et la finalité des programmes

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A						
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge au :			
	H+F	Hommes	Femmes	H+F	Hommes	Femmes	20 ^e centile ¹	50 ^e centile ¹	80 ^e centile ¹	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	m	77	70	84	18.6	20.9	29.0
	Autriche	m	m	m	31	28	34	19.2	20.4	22.9
	Belgique	34	28	40	32	31	33	18.3	18.9	21.7
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	8	5	12	30	30	30	19.2	20.0	21.8
	Danemark	12	14	11	50	38	62	22.1	23.8	28.3
	Finlande	a	a	a	71	62	82	19.9	21.6	26.6
	France	22	22	22	37	30	45	18.3	18.9	20.2
	Allemagne ²	15	10	19	35	35	35	20.1	21.4	24.2
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	4	4	5	62	55	69	19.2	20.9	26.6
	Islande	11	10	11	72	53	91	20.9	23.0	30.4
	Irlande ³	18	17	18	39	34	43	18.3	19.0	19.9
	Italie ²	1	1	1	50	44	57	20.2	20.8	23.0
	Japon ⁴	30	21	40	41	48	34	m	m	m
	Corée ⁴	55	54	56	49	52	46	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2	2	1	33	31	36	18.2	19.4	21.8
	Pays-Bas	1	1	1	53	50	57	18.4	19.9	23.5
	Nouvelle-Zélande	39	34	44	66	54	78	18.9	22.9	<40
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	1	n	1	70	x(4)	x(4)	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque ²	3	1	5	44	43	45	18.7	19.7	23.4
	Espagne	19	19	20	50	44	57	18.5	19.3	21.5
	Suède	6	6	6	75	59	92	20.3	22.7	<40
Suisse	14	16	12	35	37	32	20.2	21.8	26.4	
Turquie	m	m	m	m	m	m	18.4	19.8	23.6	
Royaume-Uni	27	23	30	47	43	51	18.4	19.4	24.1	
États-Unis	x(4)	x(5)	x(6)	64	60	68	19.2	21.0	24.3	
Moyenne des pays	16	14	18	51	45	55				
PAYS PARTENAIRES	Argentine ⁵	37	24	50	60	53	67	m	m	m
	Brésil ⁵	m	m	m	27	x(4)	x(4)	m	m	m
	Chili	17	18	16	47	50	44	m	m	m
	Chine	13	14	12	10	10	9	m	m	m
	Indonésie	5	5	5	12	14	11	m	m	m
	Israël	m	m	m	57	51	64	20.5	23.0	26.9
	Jordanie ⁵	13	8	18	35	32	38	m	m	m
	Paraguay ⁵	12	7	16	m	m	m	m	m	m
	Philippines	8	7	9	42	39	45	m	m	m
	Fédération de Russie	37	x(1)	x(1)	62	x(4)	x(4)	m	m	m
	Thaïlande	22	18	26	42	33	51	m	m	m
	Tunisie	m	m	m	26	24	28	m	m	m
	Uruguay ⁵	16	x(1)	x(1)	32	24	41	m	m	m
	Zimbabwe	5	5	4	2	3	2	m	m	m

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de scolarisation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. 20/50/80 % des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.

2. Les taux d'accès aux programmes de type B sont des taux bruts.

3. Uniquement les nouveaux inscrits à temps plein.

4. Les taux d'accès aux programmes de type A et B sont des taux bruts.

5. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C2.2. Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire et indice de variation des effectifs scolarisés au niveau tertiaire (2002)

Estimation du nombre d'années dans les conditions actuelles, selon le sexe et le mode de fréquentation, et indice de variation (1995 = 100)

	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A			Ensemble du tertiaire (type A et B et programmes de recherche de haut niveau)			Variation des effectifs scolarisés (1995=100)			
	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Ensemble du tertiaire	Facteur de variation Évolution démographique	Évolution des taux d'inscription	
	M + F	Femmes	M + F	M + F	Femmes	M + F	M + F	Femmes	M + F				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	0.7	0.7	0.2	2.9	3.2	1.9	3.6	4.0	2.2	129	102	128
	Autriche	0.2	0.3	x(1)	1.7	1.8	x(4)	2.1	2.2	x(7)	93	67	101
	Belgique	1.5	1.7	1.1	1.3	1.4	1.3	2.8	3.1	2.4	114	95	121
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	0.2	0.3	0.2	1.5	1.5	1.3	1.8	1.9	1.6	168	97	167
	Danemark	0.3	0.2	0.3	2.4	2.9	2.4	2.7	3.2	2.7	118	91	130
	Finlande	n	n	n	3.9	4.4	2.5	4.3	4.7	2.5	122	99	123
	France	0.6	0.7	0.6	1.8	2.1	1.9	2.6	2.9	2.6	99	93	106
	Allemagne	0.3	0.4	0.3	1.8	1.7	1.8	2.1	2.1	2.1	100	92	114
	Grèce	1.1	1.1	1.1	2.1	2.4	2.1	3.3	3.5	3.3	178	100	177
	Hongrie	0.1	0.1	0.1	2.3	2.6	1.2	2.4	2.7	1.3	208	91	207
	Islande	0.2	0.2	0.1	2.5	3.2	1.9	2.7	3.4	2.0	159	105	151
	Irlande	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2.7	3.0	2.0	137	108	127
	Italie	m	m	m	2.5	2.8	2.5	2.5	2.9	2.5	108	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	1.7	1.3	1.7	2.3	1.8	2.3	4.0	3.0	4.0	158	84	175
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	n	n	n	1.1	1.0	1.1	1.1	1.1	1.1	140	108	130
	Pays-Bas	n	n	n	2.5	2.6	2.1	2.6	2.6	2.1	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	0.8	1.0	0.4	2.4	2.8	1.7	3.3	3.8	2.2	m	m	m
	Norvège	0.2	0.2	0.1	3.0	3.7	2.1	3.3	3.9	2.3	109	92	116
	Pologne	n	n	n	3.0	3.6	1.7	3.1	3.7	1.8	251	m	m
	Portugal	n	0.1	a	2.4	2.8	a	2.6	3.0	a	132	97	136
	Rép. slovaque	0.1	0.1	n	1.5	1.6	1.1	1.7	1.8	1.1	m	m	m
	Espagne	0.4	0.4	0.4	2.5	2.8	2.3	3.0	3.3	2.8	120	91	128
	Suède	0.1	0.1	0.1	3.1	3.8	1.7	3.4	4.1	1.9	135	95	143
	Suisse	0.4	0.3	0.1	1.3	1.2	1.2	1.8	1.6	1.5	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	0.8	1.0	0.3	1.8	2.0	1.4	2.8	3.1	1.7	124	98	126	
États-Unis	0.2	0.2	0.1	3.9	4.3	2.9	4.1	4.5	3.0	m	m	m	
Moyenne des pays	0.4	0.4	0.3	2.3	2.5	2.1	2.7	3.1	2.0	140	95	137	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	0.8	1.2	0.8	2.5	2.8	a	3.4	4.0	0.8	m	m	m
	Brésil ¹	x(4)	x(5)	x(6)	1.1	1.2	1.1	1.1	1.2	1.1	m	m	m
	Indonésie	0.2	0.2	0.2	0.5	0.5	0.5	0.7	0.7	0.7	m	m	m
	Israël	0.6	0.7	0.6	2.3	2.6	1.8	3.0	3.4	2.5	m	m	m
	Malaisie ¹	1.1	1.2	1.1	1.3	1.5	1.2	2.5	2.8	2.4	m	m	m
	Paraguay ¹	0.3	0.4	0.3	x(7)	x(8)	x(9)	1.2	1.3	1.2	m	m	m
	Pérou ¹	0.8	0.9	0.8	m	m	m	2.0	2.0	2.0	m	m	m
	Fédération de Russie	1.0	1.2	0.7	2.4	2.8	1.2	3.4	4.0	2.0	m	m	m
	Thaïlande	m	m	m	1.6	1.8	m	2.0	2.1	0.4	m	m	m
	Uruguay ¹	0.4	0.6	0.4	1.5	1.8	1.5	1.9	2.4	1.9	m	m	m

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de scolarisation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C2.3. Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2002)

	Type d'établissement						Mode de fréquentation				
	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	99.1	0.9	a	100.0	a	n	33.7	66.3	65.5	34.5
	Autriche	63.1	36.9	n	92.7	7.3	n	66.8	33.2	100.0	a
	Belgique	47.5	52.5	m	41.5	58.5	m	71.7	28.3	95.6	4.4
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	67.9	32.1	a	98.3	n	1.7	100.0	n	89.1	10.9
	Danemark	100.0	a	a	99.5	0.5	a	100.0	a	100.0	a
	Finlande	80.1	19.9	a	89.8	10.2	a	100.0	a	58.8	41.2
	France	73.0	8.7	18.3	87.8	0.8	11.4	100.0	a	100.0	a
	Allemagne	64.3	35.7	x(2)	100.0	a	a	85.1	14.9	100.0	a
	Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Hongrie	79.6	20.4	a	85.9	14.1	a	89.4	10.6	54.9	45.1
	Islande	46.6	53.4	n	90.2	9.8	n	54.2	45.8	76.3	23.7
	Irlande	93.4	a	6.6	94.0	a	6.0	59.4	40.6	84.6	15.4
	Italie	85.3	a	14.7	93.5	a	6.5	100.0	a	100.0	a
	Japon	9.5	a	90.5	27.5	a	72.5	97.0	3.0	90.6	9.4
	Corée	14.1	a	85.9	22.7	a	77.3	100.0	a	100.0	a
	Luxembourg	100.0	a	a	100.0	a	a	97.9	2.1	92.9	7.1
	Mexique	96.2	a	3.8	66.3	a	33.7	100.0	a	100.0	a
	Pays-Bas	9.6	90.4	a	29.2	69.6	a	49.4	50.6	81.3	18.7
	Nouvelle-Zélande	78.5	21.5	0.6	97.3	1.4	n	50.9	49.6	69.6	29.1
	Norvège	85.7	14.3	x(2)	87.6	12.4	x(5)	85.8	14.2	66.7	33.3
	Pologne	82.6	a	17.4	71.6	a	28.4	100.0	a	56.7	43.3
	Portugal	43.4	a	56.6	72.3	a	27.7	100.0	x(7)	100.0	x(9)
	Rép. slovaque	93.6	6.4	a	99.3	0.4	0.3	59.7	40.3	67.7	32.3
	Espagne	75.9	16.6	7.4	87.9	n	12.1	99.5	0.5	90.1	9.9
	Suède	69.8	1.0	29.2	94.1	5.9	a	91.9	8.1	52.8	47.2
	Suisse	36.2	42.0	21.8	90.4	6.8	2.8	31.2	68.8	91.0	9.0
	Turquie	98.8	a	1.2	96.0	a	4.0	100.0	a	100.0	a
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	27.7	72.3	72.9	27.1	
États-Unis	96.8	a	3.2	76.0	a	24.0	37.7	62.3	75.2	24.8	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>68.6</i>	<i>19.1</i>	<i>13.7</i>	<i>79.0</i>	<i>10.3</i>	<i>11.4</i>	<i>78.9</i>	<i>21.8</i>	<i>83.9</i>	<i>16.7</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	58.9	29.6	11.5	87.0	a	13.0	100.0	a	a	100.0
	Bésil ¹	m	a	m	32.6	a	67.4	m	m	100.0	a
	Chili	8.1	5.4	86.4	31.5	22.1	46.4	100.0	a	100.0	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	62.8	37.2	78.7	21.3
	Inde ¹	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	85.3	14.7
	Indonésie	49.8	a	50.2	33.5	a	66.5	100.0	a	100.0	a
	Israël	22.0	78.0	m	11.7	76.3	12.0	100.0	a	81.7	18.3
	Jamaïque	74.7	a	25.3	68.4	a	31.6	59.5	40.5	62.1	37.9
	Jordanie ¹	46.5	a	53.5	71.4	a	28.6	100.0	a	100.0	a
	Paraguay ¹	37.4	23.7	38.9	43.1	a	56.9	100.0	a	m	m
	Pérou ¹	46.2	0.7	53.1	58.8	m	41.2	100.0	a	m	m
	Philippines	42.3	a	57.7	31.9	a	68.1	100.0	a	100.0	a
	Fédération de Russie	97.6	a	2.4	88.7	a	11.3	72.4	27.6	51.8	45.8
	Thaïlande	59.1	a	40.9	86.9	a	13.1	100.0	a	0.3	m
	Tunisie	100.0	a	m	100.0	a	n	100.0	a	100.0	a
	Uruguay ¹	98.9	a	1.1	86.2	a	13.8	100.0	a	100.0	a
	Zimbabwe	m	m	m	m	m	m	84.3	15.7	m	m

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C2.4. Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2002)

	Type d'établissement									Mode de fréquentation		
	Primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire			Primaire et secondaire		
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	
												(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	72.0	28.0	a	69.6	30.4	a	81.1	18.9	a	75.9	24.1
	Autriche	95.7	4.3	x(2)	92.3	7.7	x(5)	90.3	9.7	x(8)	99.5	0.5
	Belgique	45.7	54.3	m	42.3	57.7	m	42.8	57.2	m	80.6	19.4
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	99.0	1.0	a	98.3	1.7	a	88.1	11.9	a	99.9	0.1
	Danemark	89.0	11.0	a	80.9	19.1	a	96.5	3.5	a	100.0	a
	Finlande	98.8	1.2	a	95.6	4.4	a	89.7	10.3	a	100.0	a
	France	85.4	14.3	0.2	78.9	20.9	0.2	69.7	29.5	0.7	100.0	a
	Allemagne	97.4	2.6	x(2)	93.1	6.9	x(5)	92.8	7.2	x(8)	99.8	0.2
	Grèce	92.9	a	7.1	94.5	a	5.5	94.0	a	6.0	97.9	2.1
	Hongrie	94.8	5.2	a	94.0	6.0	a	86.6	13.4	a	96.1	3.9
	Islande	98.7	1.3	n	99.0	1.0	n	93.0	6.9	0.1	93.2	6.8
	Irlande	98.9	a	1.1	100.0	a	n	98.3	a	1.7	99.9	0.1
	Italie	93.3	a	6.7	96.6	a	3.4	93.5	1.0	5.5	99.2	0.8
	Japon	99.1	a	0.9	94.2	a	5.8	69.7	a	30.3	98.8	1.2
	Corée	98.6	a	1.4	78.7	21.3	a	47.0	53.0	a	100.0	a
	Luxembourg	93.3	0.8	5.9	79.3	13.4	7.4	84.7	8.0	7.3	100.0	n
	Mexique	92.1	a	7.9	86.8	a	13.2	78.0	a	22.0	100.0	a
	Pays-Bas	31.6	68.4	a	23.9	76.1	a	7.6	92.4	a	98.1	1.9
	Nouvelle-Zélande	97.9	a	2.1	95.7	a	4.3	85.9	8.8	5.3	93.6	7.1
	Norvège	98.3	1.7	x(2)	97.9	2.1	x(5)	89.4	10.6	x(8)	99.7	0.3
	Pologne	98.8	0.3	1.0	98.5	0.3	1.2	91.4	0.4	8.1	94.9	5.1
	Portugal	89.5	a	10.5	89.5	a	10.5	82.0	a	18.0	93.2	6.8
	Rép. slovaque	96.0	4.0	a	95.0	5.0	a	93.0	7.0	a	99.0	1.0
	Espagne	66.4	30.2	3.4	66.4	30.4	3.2	77.8	11.5	10.7	96.2	3.8
	Suède	95.4	4.6	a	95.4	4.5	a	96.6	3.4	a	87.6	12.4
	Suisse	96.4	1.3	2.3	93.0	2.6	4.4	92.7	3.7	3.6	99.8	0.2
	Turquie	98.3	a	1.7	a	a	a	97.7	a	2.3	100.0	a
Royaume-Uni	95.1	a	4.9	93.4	0.3	6.3	25.3	72.2	2.5	70.7	29.3	
États-Unis	89.7	a	10.3	91.2	a	8.8	91.2	a	8.8	100.0	n	
Moyenne des pays	89.7	8.0	2.3	86.2	11.1	2.6	80.2	15.2	4.6	95.6	4.4	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	80.0	16.4	3.6	78.0	18.9	3.2	70.5	23.7	5.8	100.0	a
	Brésil ¹	91.9	a	8.1	90.4	a	9.6	85.8	a	14.2	100.0	a
	Chili	53.5	39.1	7.4	56.0	36.6	7.4	50.2	35.4	14.4	100.0	a
	Inde ¹	83.5	8.5	8.0	65.9	19.4	14.7	45.4	36.3	18.2	99.9	0.1
	Indonésie	84.0	a	16.0	63.6	a	36.4	46.8	a	53.2	100.0	a
	Israël	100.0	n	n	100.0	n	n	100.0	a	a	99.1	0.9
	Jamaïque	95.2	a	4.8	97.1	a	2.9	97.1	a	2.9	m	m
	Jordanie ¹	70.6	a	29.4	80.9	a	19.1	91.1	a	8.9	100.0	a
	Malaisie ¹	96.2	a	3.8	94.1	a	5.9	92.4	a	7.6	100.0	a
	Paraguay ¹	85.1	9.6	5.2	77.3	11.0	11.7	67.9	9.2	22.9	100.0	a
	Pérou ¹	86.5	3.3	10.1	83.5	4.7	11.9	81.5	4.8	13.7	100.0	a
	Philippines	92.9	a	7.1	79.2	a	20.8	75.2	a	24.8	100.0	a
	Fédération de Russie	99.6	a	0.4	99.7	a	0.3	99.7	a	0.3	100.0	a
	Thaïlande	86.4	13.6	x(2)	93.3	6.7	x(2)	89.8	10.2	x(2)	m	m
	Tunisie	99.2	a	0.8	98.6	a	1.4	92.5	a	7.5	100.0	a
	Uruguay ¹	87.3	a	12.7	87.6	a	12.4	88.6	a	11.4	100.0	a
	Zimbabwe	12.4	87.6	a	27.0	73.0	a	30.6	69.4	a	100.0	a

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C2.5. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2002)

Pourcentage des étudiants dans les établissements publics et privés du deuxième cycle du secondaire selon l'orientation des programmes

	Orientation des programmes			
	Général	Pré-professionnel	Professionnel	Dont programmes emploi-études
	(1)	(2)	(3)	(4)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE				
Australie	37.0	a	63.0	x(3)
Autriche	21.0	6.8	72.3	35.8
Belgique	30.3	a	69.7	2.5
Canada	m	m	m	m
Rép. tchèque	19.6	0.2	80.2	38.2
Danemark	47.0	a	53.0	53.0
Finlande	42.8	a	57.2	10.8
France	43.7	a	56.3	11.8
Allemagne	37.0	a	63.0	50.8
Grèce	60.0	a	40.0	a
Hongrie	50.3	36.8	12.8	12.8
Islande	61.7	1.3	37.0	16.7
Irlande	72.7	27.3	a	a
Italie	35.2	38.0	26.8	a
Japon	74.3	0.8	24.9	a
Corée	67.9	a	32.1	a
Luxembourg	36.0	a	64.0	13.3
Mexique	88.6	a	11.4	a
Pays-Bas	30.8	a	69.2	23.5
Nouvelle-Zélande	100.0	a	a	a
Norvège	42.0	a	58.0	a
Pologne	39.1	a	60.9	a
Portugal	71.2	a	28.8	m
Rép. slovaque	23.6	a	76.4	41.3
Espagne	62.0	a	38.0	4.8
Suède	50.4	a	49.6	n
Suisse	35.4	a	64.6	58.6
Turquie	60.6	a	39.4	9.3
Royaume-Uni	27.9	x(3)	72.1	x(3)
États-Unis	100.0	a	a	a
Moyenne des pays	50.6	4.0	45.5	14.7
PAYS PARTENAIRES				
Argentine ¹	22.1	a	77.9	a
Brésil ¹	86.0	a	14.0	m
Chili	60.4	a	39.6	a
Chine	57.2	38.6	4.3	m
Inde ¹	99.9	a	0.1	a
Israël	65.2	a	34.8	3.6
Jamaïque	99.5	a	0.5	m
Jordanie	94.6	a	5.4	m
Malaisie ¹	85.0	a	15.0	m
Paraguay ¹	79.9	a	20.1	a
Philippines	100.0	a	a	a
Fédération de Russie	67.1	a	32.9	a
Thaïlande	76.0	a	24.0	a
Tunisie	93.2	2.6	4.1	a
Uruguay ¹	80.8	a	19.2	a
Zimbabwe	100.0	a	a	a

Remarque: La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

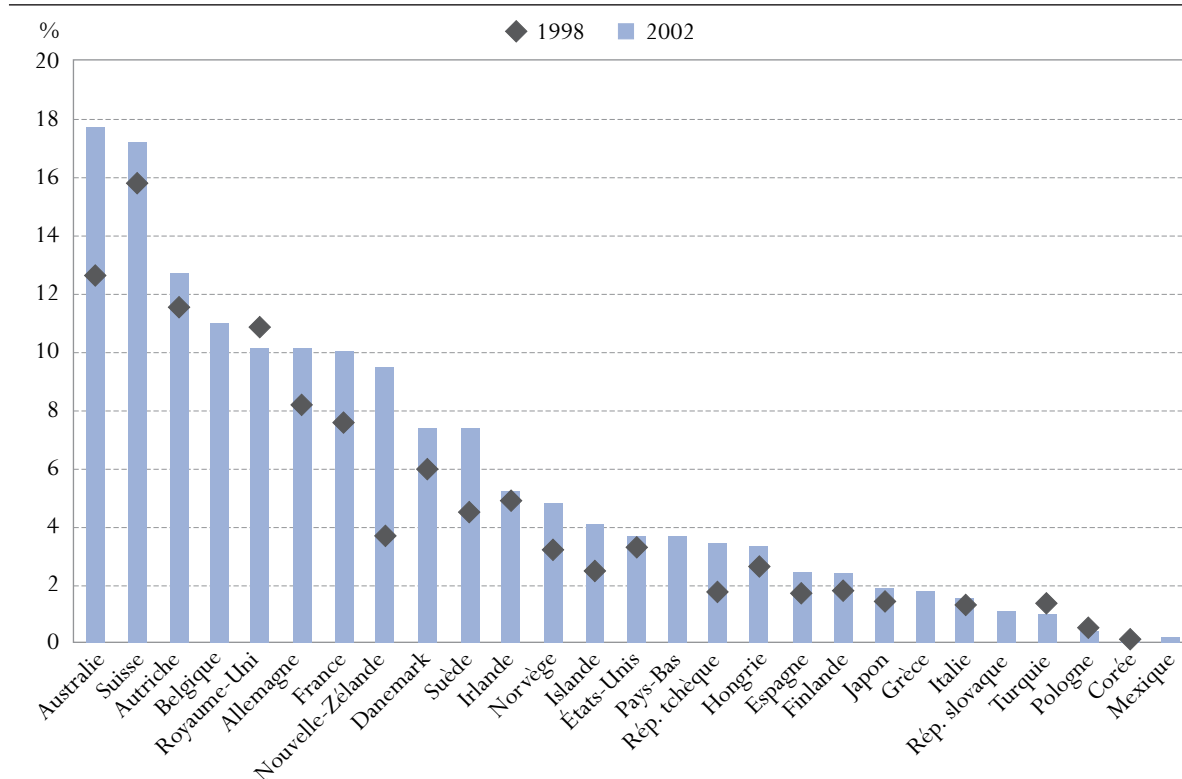
Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

INDICATEUR C3 : ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

- En 2002, 1.90 million d'étudiants étaient scolarisés en dehors de leur pays d'origine, ce qui représente une augmentation de la mobilité totale des étudiants de 15 % par rapport à l'année précédente.
- Cinq pays (l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni) accueillent près de 73 % de l'ensemble des étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE.
- En valeur absolue, l'Allemagne, la Corée, la France, la Grèce, le Japon et la Turquie constituent les principales sources d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et l'Asie du Sud-Est, la Chine et l'Inde, les principales sources d'étudiants étrangers originaires de pays partenaires.
- En termes relatifs au nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE varie entre moins de 1 % et près de 18 %. L'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, la France, le Royaume-Uni et la Suisse accueillent les effectifs les plus importants d'étudiants étrangers mesurés en pourcentage des inscrits dans l'enseignement tertiaire.
- En Espagne, en Finlande et en Suisse, plus d'un étudiant étranger sur six suit un programme très théorique de recherche de haut niveau.
- Quant aux domaines d'études, 30 % au moins des étudiants étrangers optent pour des formations en sciences ou en ingénierie en Allemagne, en Australie, en Finlande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse.

Graphique C3.1. Etudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2002)

Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'effectif total



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers dans l'effectif total de l'enseignement tertiaire en 2002.
Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur rend compte de la mobilité internationale des étudiants entre les pays...

Les multiples aspects de la dimension internationale de l'enseignement tertiaire suscitent de plus en plus d'intérêt.

D'une part, l'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des services, qui est associée à l'ouverture des marchés du travail, a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles formations dans les pays de l'OCDE. Tant les pouvoirs publics que les citoyens comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre les langues, les cultures et les pratiques commerciales d'autres pays. S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux de mieux connaître des cultures et des sociétés différentes et, partant, d'améliorer leurs perspectives professionnelles. Plusieurs pays de l'OCDE ont d'ailleurs mis en œuvre des politiques et des programmes destinés à stimuler cette mobilité.

... et examine les politiques des pays d'origine et des pays d'accueil.

La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et des avantages économiques qui dépendent dans une grande mesure des politiques adoptées à l'égard de ces étudiants, tant dans les pays d'origine (aide financière aux étudiants allant étudier à l'étranger) que dans les pays d'accueil (droits de scolarité et aide financière aux étudiants étrangers). Il est aisé d'évaluer les coûts et les avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme, mais il n'en va pas de même pour les avantages sociaux et économiques à long terme qui sont bien plus difficiles à chiffrer.

L'internationalisation présente des avantages et des inconvénients pour les établissements d'enseignement...

L'accueil d'étudiants étrangers dans les établissements peut avoir des conséquences sur les processus et contextes d'enseignement, dans la mesure où les programmes de cours et les méthodes pédagogiques doivent parfois être adaptés pour assurer la prise en charge d'effectifs de cultures et de langues différentes. Ces inconvénients sont toutefois largement compensés par les nombreux avantages que l'accueil d'étudiants étrangers procure aux établissements. Ainsi, les étudiants étrangers peuvent contribuer à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des programmes de cours et à compenser les variations de taux de scolarisation des étudiants nationaux. Ils peuvent aussi accroître les ressources financières des établissements.

... a un impact sur la balance des paiements des pays...

Par ailleurs, et c'est un point à ne pas négliger, les négociations internationales en cours à propos de la libéralisation des services rappellent les implications économiques de l'internationalisation de l'offre de services d'éducation. L'internationalisation croissante de l'éducation aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur la balance des paiements des pays. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays tendent à se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation. À cet égard, il convient de noter qu'outre la circulation des étudiants d'un pays à l'autre, la diffusion par-delà les frontières, par voie électronique, de formations hautement flexibles par des universités physiquement éloignées témoigne également de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Toutefois, il n'existe pas encore de données comparables à ce sujet (voir l'encadré C3.1).

Les impacts économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire sont nombreux et ne se limitent pas à ceux qui influent sur la balance commerciale des pays. Ainsi, l'internationalisation de l'enseignement peut également permettre aux systèmes éducatifs plus petits et/ou moins développés d'améliorer l'efficacité de leurs services d'éducation. En effet, les études à l'étranger peuvent constituer une solution alternative efficace à l'offre nationale de formation et permettre aux pays de concentrer leurs ressources limitées sur des programmes d'enseignement où peuvent être générées des économies d'échelle.

... et peut améliorer l'efficacité économique de la fourniture de services éducatifs.

L'analyse des effectifs d'étudiants qui poursuivent des études à l'étranger et de leur évolution donne une idée de l'ampleur de la mobilité des étudiants. Il importe à l'avenir d'élaborer des méthodes visant à quantifier et à évaluer d'autres composantes de l'internationalisation de l'enseignement.

Encadré C3.1. Dimension internationale de l'enseignement : les principales questions économiques, sociales et politiques

En juillet 2004, l'OCDE a publié un volume entièrement consacré aux tendances marquantes et aux questions essentielles de l'internationalisation de l'enseignement post-secondaire : *Enseignement supérieur: internationalisation et commerce*.

La dernière décennie a vu l'émergence de nouvelles formes de mobilité internationale dans l'enseignement post-secondaire. Celles-ci ne se limitent pas à la mobilité internationale des étudiants car les institutions et programmes d'enseignement traversent également les frontières. La mobilité internationale des étudiants est de loin la forme la plus répandue de l'internationalisation de l'enseignement post-secondaire. La mobilité des programmes et institutions implique des coûts individuels moins élevés pour les étudiants que de poursuivre des études à l'étranger et, bien que ce type de service n'offre pas nécessairement les mêmes expériences culturelles et linguistiques que les études dans un autre pays, il n'en est pas moins susceptible de rencontrer une demande de plus en plus forte à l'avenir. Après celle des étudiants, c'est la mobilité internationale des programmes qui est la forme la plus répandue d'internationalisation des études post-secondaires, tandis que la mobilité des institutions ne se rencontre qu'à une échelle limitée pour l'instant. S'agissant d'études menant à un diplôme, l'internationalisation de l'enseignement pour des raisons lucratives, par le biais de la mobilité des programmes et des institutions, émane surtout d'établissements d'enseignement « traditionnels » du secteur public ou privé non marchand, qui proposent de plus en plus de formules privées. Les programmes commerciaux acquièrent de plus en plus de visibilité dans la région de l'Asie et du Pacifique, où ils s'articulent essentiellement autour de franchises et de jumelages.

Dans cet ouvrage, trois analyses régionales montrent dans quelle mesure l'internationalisation de l'enseignement post-secondaire a évolué différemment selon les régions et pays membres de l'OCDE. De façon générale, la mobilité internationale des étudiants a été conditionnée par les politiques d'éducation en Europe et par la demande dans la région de l'Asie et du Pacifique, tandis que l'Amérique du Nord a surtout constitué un pôle d'attraction pour les étudiants étrangers. La

mobilité des programmes et institutions conçue pour générer des revenus est d'abord le fait des établissements d'enseignement eux-mêmes, soutenus en cela par des cadres légaux – qui accordent une large autonomie aux établissements d'enseignement tertiaire – ainsi que par les politiques adoptées par les pays d'accueil.

Cette évolution recouvre quatre approches de l'internationalisation de l'enseignement, différentes mais sans s'exclure l'une l'autre : l'entente mutuelle, la migration des compétences, l'approche axée sur la production de revenus et l'approche du renforcement des capacités. Tandis que les motifs académiques, culturels, politiques et économiques à long terme qui sous-tendent l'approche de l'entente mutuelle restent communs à tous les pays, certains pays utilisent la mobilité internationale dans l'enseignement pour attirer une main d'œuvre hautement qualifiée dans leur économie du savoir (approche de la migration des compétences). Dans certains cas peut se greffer l'objectif de générer un revenu d'exportation dans le secteur de l'éducation (approche axée sur la production de revenus) ; par ailleurs, certaines économies émergentes voient dans l'importation de services d'éducation un moyen de renforcer leur capacité dans l'enseignement tertiaire et, de façon plus générale, de stimuler leur développement économique (approche du renforcement des capacités).

L'expansion et la diversification des services d'éducation à dimension internationale suscitent un certain nombre de questions pour les pouvoirs publics des pays membres de l'OCDE et leurs établissements d'enseignement tertiaire. L'évolution récente en matière d'internationalisation de l'enseignement conduira-t-elle à une refonte des systèmes d'enseignement post-secondaire et tertiaire de la zone OCDE ? Peut-elle promouvoir la diversité et la flexibilité des programmes dispensés et réduire le coût de l'enseignement post-secondaire, tant pour les étudiants que pour les gouvernements ? La libéralisation est-elle une réponse à l'importance croissante des services d'éducation émanant du secteur privé ainsi qu'à la demande croissante d'enseignement post-secondaire ? Quelles sont les principales questions et stratégies politiques qui découlent de ces nouveaux défis ?

L'internationalisation de l'enseignement représente une source non négligeable de revenus d'exportation et figure à l'agenda des négociations du GATS (Accord général sur le commerce des services). L'ouvrage analyse l'impact possible du GATS sur la qualité, sur les subventions et le financement publics, et il met en lumière le fait que la mobilité internationale de l'enseignement post-secondaire soulève aussi les questions classiques inhérentes aux politiques éducatives : la qualité, l'accès équitable et l'égalité des chances, le coût, la contribution de l'enseignement à la croissance économique. En résumé, cette publication propose une analyse de cette problématique et formule des recommandations politiques permettant d'engranger les bénéfices de la mobilité internationale de l'enseignement tout en évitant les risques.

Observations et explications

Tendances de la mobilité des étudiants

En 2002, 1.90 million d'étudiants étaient scolarisés en dehors de leur pays d'origine...

En 2002, 1.90 million d'étudiants étaient scolarisés en dehors de leur pays d'origine, dont 1.78 million (soit 94 %) dans un pays de l'OCDE. Selon les chiffres disponibles, cela représente une augmentation de 15 % de la mobilité des étudiants par rapport à l'année précédente.

Limiter l'analyse aux seuls pays de l'OCDE permet de comparer les chiffres sur une période plus longue et d'identifier les tendances qui se sont dégagées au cours des cinq dernières années. Depuis 1998, le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans un pays de l'OCDE a augmenté en valeur absolue de 34.2 %, ce qui représente une augmentation annuelle de 7.6 % en moyenne (voir le tableau C3.6).

... soit une augmentation de 34 % depuis 1998.

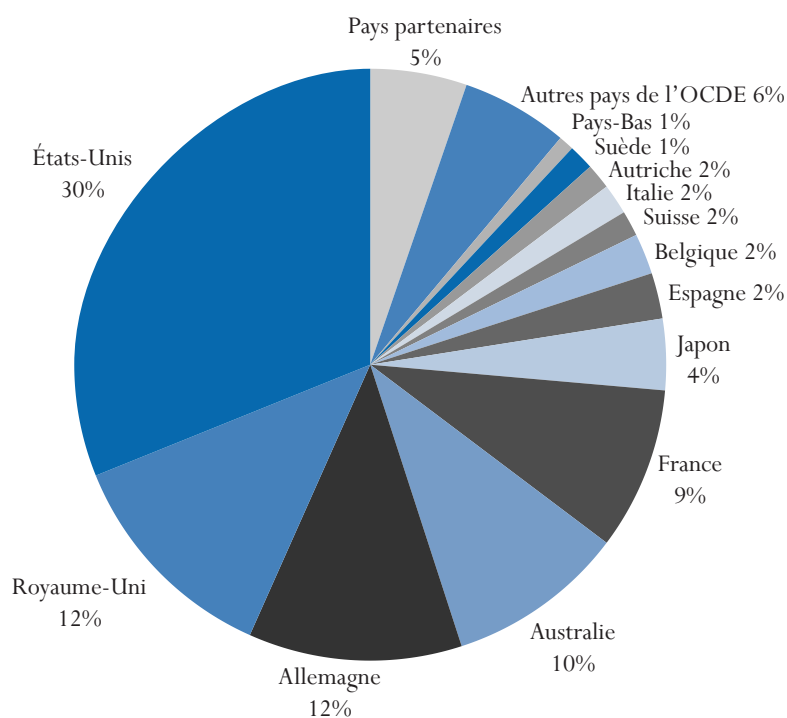
Distribution des étudiants étrangers selon le pays d'accueil

Un nombre relativement peu élevé de pays attire la grande majorité des étrangers qui suivent des études dans la zone de l'OCDE et dans les pays partenaires qui ont fourni des données à cet égard. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 30 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par l'Allemagne et le Royaume-Uni (12 % chacun), l'Australie (10 %) et la France (9 %). Ces cinq pays accueillent à eux seuls près de 73 % des étudiants étrangers (voir le graphique C3.2).

Cinq pays de l'OCDE accueillent plus de sept étudiants étrangers sur dix.

Il est intéressant de constater que l'Australie a enregistré une forte hausse de la proportion d'étudiants étrangers en un an. En valeur absolue, elle compte 59 000 étudiants étrangers de plus par rapport à l'année précédente, soit une augmentation de 2.1 points de pourcentage (voir l'indicateur C3 dans l'édition de 2003 de *Regards sur l'éducation*).

Graphique C3.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire selon le pays d'accueil (2002)



Source : OCDE. Tableau C3.7. dans l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Les étudiants étrangers ne sont pas tous arrivés dans leur pays d'accueil dans le but précis de poursuivre des études.

Pour les besoins de cet indicateur, on entend par étudiant étranger toute personne qui poursuit des études dans un pays dont elle n'est pas ressortissante. Dans la plupart des pays, il n'est pas possible d'établir une distinction entre les étudiants qui résident dans le pays à la suite d'une immigration antérieure (de leur propre chef ou sur l'initiative de leurs parents) et ceux qui sont venus dans le pays dans le but spécifique de poursuivre des études. En conséquence, une surestimation des effectifs d'étudiants étrangers n'est pas à exclure dans les pays qui appliquent une politique plutôt stricte en matière de naturalisation.

À titre d'exemple, l'Allemagne figure parmi les destinations favorites des étudiants étrangers, mais le nombre réel d'étudiants non résidents représente 69 % de tous les étudiants étrangers qui suivent des formations tertiaires de type A. Ce phénomène s'explique par la proportion importante de « résidents étrangers », principalement constituée d'enfants de travailleurs immigrés. Dans le cadre de cet indicateur, ces personnes sont considérées comme « étrangères » même si elles ont grandi en Allemagne et qu'elles y résident en permanence.

Par ailleurs, les effectifs d'étudiants étrangers comprennent certains étudiants à distance qui ne peuvent pas à proprement parler être considérés comme des étudiants mobiles. De ce fait l'interprétation de ces chiffres en termes de mobilité internationale des étudiants doit être faite avec prudence. Les définitions et la couverture des données propres à chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

C₃
La langue d'instruction est un facteur décisif dans le choix du pays d'accueil.

La langue d'enseignement est l'un des principaux éléments qui entrent en ligne de compte lors du choix du pays d'accueil. C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'allemand, l'anglais et le français, par exemple) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, tant en valeur absolue qu'en termes relatifs.

Ainsi, les pays anglophones tels l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni accueillent un grand nombre d'étudiants étrangers (en valeur absolue). Ils doivent peut-être en grande partie leur popularité auprès des étudiants étrangers au fait que l'anglais est la langue que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger sont les plus susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine. D'ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent des formations en anglais pour attirer les étudiants étrangers. Ce phénomène assez récent s'observe en particulier dans les pays nordiques et pourrait expliquer l'augmentation relativement élevée de la proportion d'étudiants étrangers enregistrée entre 1998 et 2002 en Islande, en Norvège et en Suède. Ces pays ont connu une hausse de 50 à 70 % de leurs proportions d'étudiants étrangers (voir le tableau C3.1).

Distribution des étudiants étrangers selon le pays d'origine

Contrairement aux années précédentes, l'accroissement des effectifs globaux d'étudiants étrangers qui a été enregistré en 2002 va de pair avec une modification de leurs origines géographiques.

L'analyse de l'origine des étudiants étrangers révèle un fort dynamisme de la mobilité des étudiants asiatiques.

Selon les chiffres de 2002, les étudiants asiatiques constituent le plus grand groupe d'étudiants étrangers dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires qui ont fourni des données. Ils représentent 45 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par les européens (30 %), en particulier ceux originaires des pays membres de l'Union européenne (19 %). Les étudiants africains représentent 11 % de tous les étudiants étrangers. Enfin, les étudiants étrangers originaires d'Amérique du Nord ne représentent que 6 % des effectifs totaux et ceux d'Amérique du Sud, moins de 4 %. Dans l'ensemble, 38 % des étudiants étrangers inscrits dans des établissements situés dans des pays membres de l'OCDE et les pays partenaires qui ont fourni des données sont originaires d'un pays membre de l'OCDE (voir le tableau C3.2).

Entre 2001 et 2002, la proportion d'étudiants asiatiques dans les effectifs totaux d'étudiants étrangers a considérablement augmenté, de l'ordre de 3 points de pourcentage. À l'inverse, celle des étudiants originaires d'Europe a diminué, passant de 33 à 30 %. Cette évolution montre que la demande de formation à l'étranger a augmenté à un rythme plus soutenu en Asie qu'en Europe (voir l'indicateur C3 dans l'édition de 2003 de *Regards sur l'éducation*).

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants étrangers s'observe également dans les pays de l'OCDE. Les étudiants coréens et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 4.4 et 3.3 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Viennent ensuite les étudiants originaires d'Allemagne (3 %), de France (2.7 %), de Grèce (2.6 %) et de Turquie (2.5 %). Les étudiants étrangers originaires de ces pays représentent à eux seuls 19 % du total des étudiants étrangers dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires qui ont fourni des données (voir le tableau C3.2).

L'analyse des effectifs originaires de pays partenaires montre que les étudiants chinois constituent de loin le groupe le plus nombreux : ils représentent 9.6 % (hormis Hong-Kong, Chine dont la part est de 1.6 %) des effectifs d'étudiants étrangers. Ils sont suivis dans ce classement par les étudiants originaires d'Inde (4.7 %), du Maroc (2.7 %), de Malaisie (2 %) et d'Indonésie (1.9 %). Enfin, les étudiants originaires de Singapour et de Thaïlande représentent 2.5 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Les chiffres figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Les relations commerciales, financières, économiques et historiques qui existent entre les pays expliquent vraisemblablement la mobilité étudiante dans les différentes régions. Ainsi, l'intégration économique des régions au travers d'organisations et de traités tels que l'UE, l'ALENA, l'ANASE et l'APEC influe probablement sur la mobilité internationale des étudiants, en les encourageant à mieux comprendre la culture et la langue de pays partenaires et à établir des partenariats bilatéraux ou multilatéraux. Dans certains pays, la mobilité internationale des étudiants s'inscrit aussi dans les stratégies nationales de développement socio-économique. Dans la région Asie-Pacifique par exemple, l'Australie, le

Les étudiants allemands, coréens, français, japonais, grecs et turcs constituent les proportions les plus importantes d'étudiants étrangers originaires des pays de l'OCDE...

... et les étudiants originaires d'Asie du Sud-Est, de Chine et d'Inde, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays partenaires.

Japon et la Nouvelle-Zélande ont pris des mesures pour attirer dans leurs établissements d'enseignement tertiaire des étudiants étrangers, souvent dans une optique de production de revenu ou à tout le moins moyennant le financement de leurs études par les intéressés.

Proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux

L'analyse présentée ci-dessus se concentre sur la répartition en valeurs absolues des étudiants étrangers selon les pays d'origine et d'accueil. Pour tenir compte de la taille du système d'enseignement tertiaire des différents pays, il suffit d'étudier les proportions d'étudiants accueillis dans un pays donné et de ressortissants de ce pays étudiant à l'étranger et de les rapporter aux effectifs totaux de l'enseignement tertiaire de ce pays.

Le pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE varie entre moins de 1 % et près de 18 %.

Considérant la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, l'Australie et la Suisse sont les principaux pays d'accueil : plus d'un étudiant dans l'enseignement tertiaire sur six est ressortissant étranger. Les proportions relatives d'étudiants étrangers sont importantes également en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en France et au Royaume-Uni, où les étudiants étrangers représentent entre 10 et 13 % des effectifs totaux de l'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, ces proportions sont inférieures à 2 % en Corée, en Grèce, en Italie, au Japon, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le graphique C3.1).

En comparaison avec les pays de l'OCDE, les pays partenaires qui participent au programme sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde n'accueillent que peu d'étudiants étrangers en proportion de leur taille. Échappent à ce constat général la Jordanie et la Malaisie où la proportion d'étudiants étrangers représente respectivement 2.7 et 3 % des effectifs totaux d'étudiants (voir le tableau C3.1).

Par rapport à 1998, plusieurs pays de l'OCDE ont assisté à une augmentation sensible de la proportion d'étudiants étrangers dans leur système éducatif. Cette tendance à la hausse est particulièrement manifeste en Corée, en Espagne, en Islande, en Norvège, en République tchèque et en Suède, où l'indice de variation est de l'ordre de 150 ou supérieur.

La tendance à l'internationalisation croissante des effectifs s'observe également dans plusieurs pays d'accueil en tête du classement établi en fonction de la taille, à savoir en Allemagne et en Australie, où les indices de variation sont respectivement de 124 et de 141. Cette tendance est plus marquée encore en Nouvelle-Zélande, où la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux est passée de 3.7 à 9.5 % (soit un indice de variation de 259), ce qui place la Nouvelle-Zélande parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation.

Proportions d'étudiants partis à l'étranger dans les effectifs totaux de leur pays d'origine

Il est également possible d'estimer la propension à la mobilité internationale des étudiants d'un pays en analysant la proportion d'étudiants de ce pays qui étudient à l'étranger par rapport aux effectifs de l'enseignement tertiaire au

L'Allemagne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande améliorent encore leur position dominante sur le marché international de l'éducation.

niveau national. Cette analyse porte exclusivement sur les étudiants qui se rendent dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires qui ont fourni des données à cet égard. En d'autres termes, elle exclut les étudiants qui poursuivent des études dans des pays autres que ceux qui ont communiqué leurs effectifs, c'est-à-dire dans des pays qui ne figurent pas dans la première colonne du tableau C3.1. En conséquence, cet indicateur risque de sous-estimer la proportion d'étudiants partis à l'étranger. Ce biais peut encore être accentué par la période de référence adoptée pour cet indicateur, une année académique entière en l'occurrence, sachant que les étudiants peuvent se rendre à l'étranger pour une période plus courte. À titre d'exemple, citons le cas des États-Unis : plus de la moitié des étudiants originaires de ce pays qui se rendent à l'étranger pour poursuivre des études ne partent que pour un semestre, voire moins.

La proportion d'étudiants partis à l'étranger dans les effectifs totaux de leur pays d'origine varie beaucoup selon les pays. Elle représente moins de 2 % aux États-Unis (0.2 %), en Australie (0.5 %), au Mexique (0.9 %), en Pologne et au Royaume-Uni (1.2 %), en Espagne (1.5 %) et au Japon (1.6 %) mais atteint 25 % en Islande et 205 % au Luxembourg (voir la sixième colonne du tableau C3.1). Ce dernier pays est un cas particulier, dans la mesure où les étudiants peuvent uniquement y suivre des formations post-secondaires non tertiaires ou la première année de leurs études tertiaires. Ils sont contraints de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études, ce qui explique la forte proportion d'étudiants luxembourgeois scolarisés à l'étranger par rapport aux effectifs nationaux.

Parmi les pays partenaires, ce sont la Jamaïque (10.8 %) et le Zimbabwe (9.8 %) qui enregistrent la plus forte proportion d'étudiants partis à l'étranger par rapport à leurs effectifs nationaux.

Flux net de mobilité internationale

Bien que le nombre d'étudiants étrangers accueillis aux États-Unis dépasse de plus de 544 000 unités celui des étudiants américains partis à l'étranger, d'autres pays présentent un flux d'entrée net bien supérieur lorsque l'on prend en compte la taille de leur enseignement tertiaire. Ainsi, le flux net d'entrée enregistré en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse représente entre 5.1 et 8.1 % des effectifs totaux de ces pays dans l'enseignement tertiaire (voir la septième colonne du tableau C3.1). À l'inverse, les pays qui affichent les flux nets de sortie les plus importants par rapport à leurs effectifs tertiaires totaux sont l'Islande (22.1 %), la Grèce (9.4 %), la République slovaque (7 %) et la Norvège (5.5 %). À ce propos, il convient de rappeler que les flux nets d'étudiants étrangers sont calculés sur la base des étudiants étrangers des pays d'origine et d'accueil, membres de l'OCDE ou pays partenaires, qui ont communiqué des données. Les flux absolus des pays qui accueillent un nombre significatif d'étudiants en provenance de pays qui n'ont pas fourni de données ou dont les étudiants se rendent dans des pays qui n'ont pas fourni de données peuvent s'écarter des valeurs calculées ici.

Les plus fortes proportions d'étudiants partis à l'étranger s'observent en Grèce, en Irlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en République slovaque et les plus faibles, en Australie, aux États-Unis et au Mexique.

En proportion de leur taille, l'Australie, le Royaume-Uni et la Suisse sont les trois pays qui affichent les flux nets d'entrée les plus importants.

C₃

Les profils de la mobilité étudiante sont façonnés par divers facteurs qui l'encouragent ou la découragent.

L'identification des facteurs susceptibles d'améliorer la mobilité étudiante s'impose au regard des nombreux avantages que les étudiants étrangers peuvent procurer à leur pays d'accueil.

Les profils de la mobilité étudiante sont façonnés par divers facteurs qui encouragent les intéressés à se livrer à cette pratique ou, au contraire, les en découragent. Parmi ceux-ci, citons les barrières linguistiques, la réputation académique des établissements ou des programmes, la souplesse des cursus et la reconnaissance du temps passé à l'étranger dans les conditions de délivrance des diplômes, l'insuffisance de l'offre d'enseignement tertiaire et les politiques restrictives d'admission à l'université dans le pays d'origine, les incitations financières, les frais d'admission, etc.

Ces profils sont également modelés par les relations historiques et géographiques entre les pays, les perspectives professionnelles, les aspirations culturelles et les mesures prises par les pouvoirs publics pour faciliter le transfert d'unités de valeur (de crédits académiques) entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Enfin, la transparence et la souplesse des formations et des conditions de délivrance de diplômes sont également des facteurs qui interviennent dans le choix des pays d'accueil.

Effets commerciaux et avantages économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire

Le flux net d'étudiants étrangers donne une mesure de l'ampleur des avantages que les pays peuvent retirer de l'échange international d'étudiants.

Le premier avantage direct de l'accueil d'étudiants étrangers est le revenu tiré des droits de scolarité et plus encore de la consommation des étudiants sur place. Ces recettes apparaissent dans la balance des paiements courants sous la forme d'exportation de services éducatifs. Cet avantage économique est plus important encore lorsque les pays d'accueil pratiquent des politiques qui imposent aux étudiants étrangers de financer intégralement leurs droits de scolarité et leurs frais d'études. En revanche, dans les pays où les droits de scolarité demandés aux étudiants étrangers ne couvrent pas le coût de l'offre d'enseignement, l'avantage net dépend de la consommation de ces étudiants sur place. À cet égard, il y a lieu de noter que selon les chiffres de 2001, les exportations de services d'éducation apparaissent en troisième et quatrième position dans les exportations de services de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, deux pays qui accueillent une forte proportion d'étudiants étrangers. Les exportations de services d'éducation y représentent respectivement 13.1 % et 8.1 % des exportations totales de services (voir l'encadré C3.1).

Outre cet avantage direct de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire, des avantages indirects peuvent être retirés de l'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire. En effet, les pays où le flux d'entrée d'étudiants étrangers est supérieur au flux de sortie peuvent réaliser des économies d'échelle dans l'enseignement tertiaire et, par là, diversifier leur offre de formations et/ou réduire les coûts unitaires. Cet avantage peut se révéler particulièrement important dans les pays d'accueil peu peuplés (tels que la Suisse).

La présence d'effectifs étrangers impose également aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements étrangers concurrents. À cet égard, elle contribue au développement d'un enseignement hautement réactif et axé sur les besoins de ses bénéficiaires.

Enfin, l'accueil d'étudiants étrangers peut dans une certaine mesure permettre de procéder à des transferts de technologie (en particulier dans les programmes de recherche de haut niveau), d'établir des relations interculturelles et de construire des réseaux sociaux qui seront valorisés à l'avenir.

Profil des étudiants étrangers selon les pays d'accueil

Dans certains pays, des proportions relativement élevées d'étudiants étrangers suivent des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (44.9 %), en Nouvelle-Zélande (28.5 %) et en Corée (19.3 %) parmi les pays membres de l'OCDE. Dans les pays partenaires, c'est en Malaisie qu'il est le plus manifeste (63.9 %).

Dans d'autres pays, en revanche, des proportions importantes d'étudiants étrangers optent pour des programmes très théoriques de recherche de haut niveau. Cette tendance est très marquée en Finlande (20 %), en Espagne (19.3 %) et en Suisse (18.3 %), ce qui donne à penser que ces pays proposent des formations poussées d'un attrait particulier pour les étudiants diplômés qui envisagent de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études. Cette tendance s'observe aussi, quoique dans une moindre mesure, en Suède (14.5 %), en République tchèque (14 %), en Corée (13.1 %) et au Royaume-Uni (10 %). Tous ces pays sont susceptibles de bénéficier de transferts de technologie plus importants grâce à ces étudiants étrangers de haut niveau. En outre, cette spécialisation peut également générer des revenus plus élevés au titre des droits de scolarité des étudiants étrangers dans les pays où ceux-ci financent intégralement ces droits (voir le tableau C3.4).

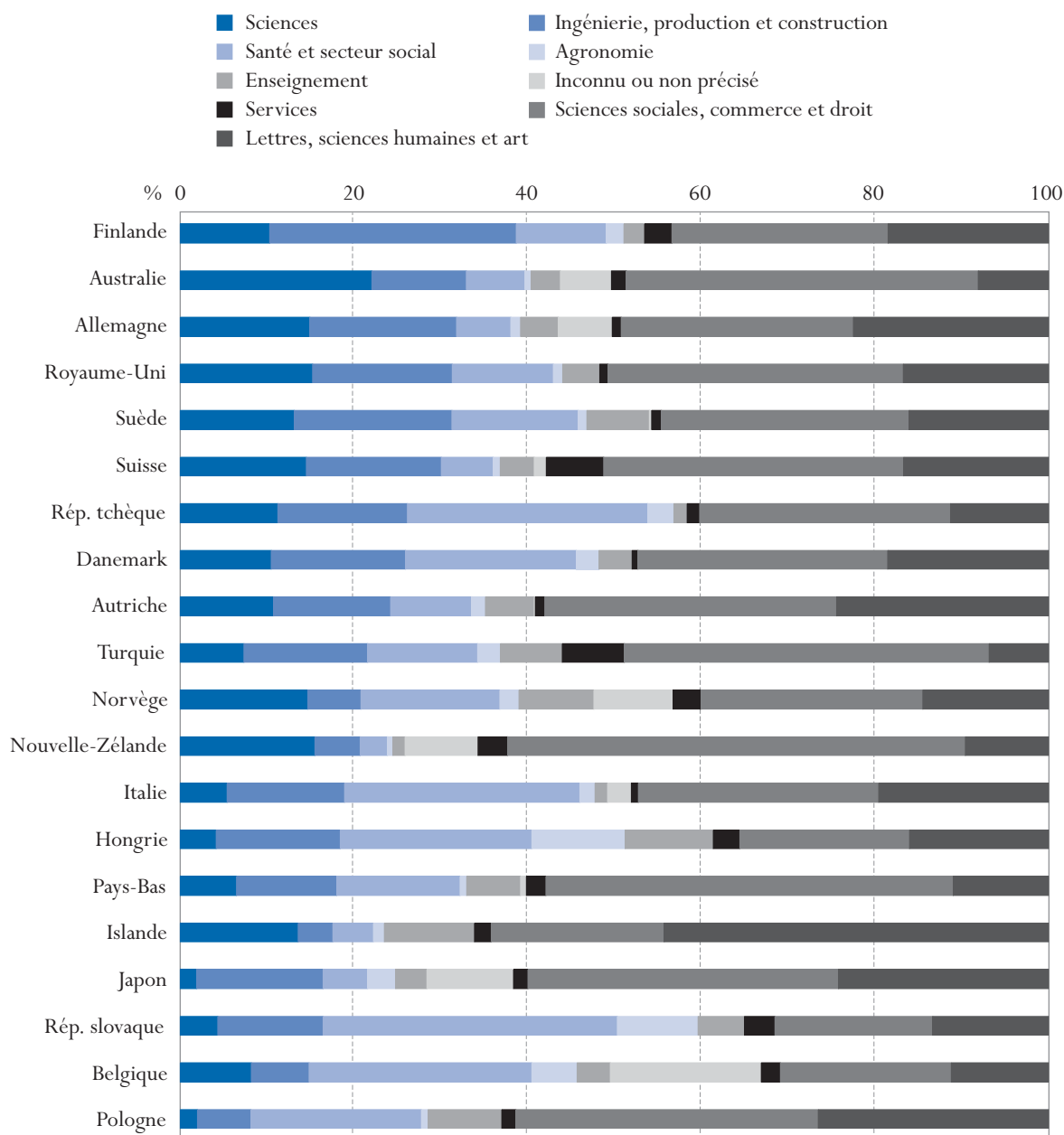
Les sciences attirent plus d'un étudiant étranger sur cinq en Australie (22.1 %), mais moins d'un sur 50 au Japon (1.9 %). Parmi les autres pays où une forte proportion d'étudiants étrangers suivent des études scientifiques, citons la Nouvelle-Zélande (15.5 %), le Royaume-Uni (15.3 %), l'Allemagne (14.9 %), la Norvège (14.7 %), la Suisse (14.5 %), l'Islande (13.6 %) et la Suède (13.1 %).

Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire en y incluant les disciplines en rapport avec l'ingénierie, la production et la construction. C'est la Finlande qui accueille alors la plus forte proportion d'étudiants étrangers suivant des formations dans ces domaines d'études (38.7 %). Les proportions d'étudiants inscrits dans des programmes de sciences ou d'ingénierie sont élevées également en Australie (33 %), en Allemagne (31.8 %), au Royaume-Uni (31.4 %), en Suède (31.2 %) et en Suisse (30 %). Par contre, ces proportions sont faibles en Belgique, au Japon, en Pologne et en République slovaque (voir le graphique C3.3).

Le profil des étudiants étrangers varie sensiblement selon les pays d'accueil, ce qui dénote des spécialisations sur le marché international de l'éducation.

L'analyse des domaines d'études des étudiants étrangers révèle quelques pôles d'attraction.

Graphique C3.3. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2002)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers inscrits en sciences et en ingénierie, production et construction.
 Source : OCDE. Tableau C3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Il y a lieu de souligner que dans la plupart des pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants étrangers inscrits dans des programmes de sciences ou d'ingénierie, la langue d'enseignement est l'anglais. Dans le cas de l'Allemagne, la proportion importante d'étudiants étrangers qui suivent des études de sciences ou d'ingénierie s'explique peut-être par la grande tradition scientifique de ce pays.

Par contre, les pays non anglophones ont davantage tendance à accueillir des étudiants qui optent pour des formations en rapport avec les lettres, les sciences humaines et les arts, ce qui n'est guère surprenant eu égard au contenu de ces programmes. Les lettres, les sciences humaines et les arts sont des disciplines choisies par un grand nombre d'étudiants étrangers en Islande (44.3 %), et par environ un étudiant sur quatre en Pologne (26.5 %), en Autriche (24.4 %), au Japon (24.2 %) et en Allemagne (22.5 %).

De fortes proportions d'étudiants étrangers optent aussi pour des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit. Environ la moitié des étudiants étrangers choisissent ces domaines d'études en Nouvelle-Zélande (52.7 %) et aux Pays-Bas (46.9 %). Les proportions d'étudiants étrangers qui suivent des formations dans ces domaines sont relativement importantes également en Turquie (42 %), en Australie (40.6 %) et au Japon (35.8 %).

Les programmes de formation en rapport avec la santé et le secteur social constituent un cas à part, car ils dépendent dans une large mesure des politiques nationales en matière de reconnaissance des diplômes. Ces formations sont choisies par de fortes proportions d'étudiants étrangers dans l'UE et dans ses nouveaux pays membres, en particulier en République slovaque (33.9 %), en République tchèque (27.7 %), en Italie (27.1 %), en Belgique (25.6 %) et en Hongrie (22.1 %). Cette tendance s'explique sans aucun doute par les politiques de quotas qui limitent l'offre nationale de programmes d'enseignement dans le domaine médical dans de nombreux pays européens. La présence de quotas dans certains pays donne lieu à une augmentation de la demande de formation dans d'autres pays européens pour contourner les quotas, car une directive européenne prévoit la reconnaissance automatique des diplômes médicaux dans l'UE.

Dans l'ensemble, la concentration d'étudiants étrangers dans certaines disciplines dans chaque pays d'accueil révèle l'existence de programmes phares qui séduisent bon nombre d'étudiants étrangers. La popularité relative des différents domaines d'études dépend de nombreux facteurs liés à la fois à l'offre et à la demande.

Pour ce qui est de l'offre, certains pays d'accueil disposent de pôles d'excellence ou d'expertise réputés qui peuvent séduire un grand nombre d'étudiants étrangers (l'Allemagne et la Finlande, par exemple, dans le domaine des sciences et de l'ingénierie). Dans d'autres pays, les lettres, les sciences humaines et les arts jouissent d'un « monopole » naturel dans l'offre nationale de formations. Ce constat s'applique tout particulièrement aux études linguistiques et culturelles (en Allemagne, en Autriche, en Islande et au Japon, par exemple).

Quant aux facteurs liés à la demande, les caractéristiques des étudiants étrangers peuvent expliquer leur concentration dans certains domaines d'études. Ainsi, les étudiants qui ont opté pour une formation scientifique sont généralement moins susceptibles que d'autres de maîtriser plusieurs langues différentes. Ce phénomène peut expliquer, chez ces étudiants, une plus forte propension à choisir des pays où la langue d'enseignement est l'anglais et une plus faible

propension à opter pour des pays non anglophones (le Japon, par exemple). De même, la demande importante de formations commerciales observée chez les étudiants asiatiques peut expliquer la forte concentration d'étudiants étrangers dans les formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit dans les pays avoisinants, à savoir en Australie et en Nouvelle-Zélande. Enfin, les dispositions de l'Union européenne concernant la reconnaissance des diplômes médicaux favorisent assurément la concentration d'étudiants étrangers dans les formations médicales qui s'observe dans les pays membres de l'Union européenne.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE (voir l'annexe 3).

Par étudiant étranger, on entend tout étudiant ne possédant pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais elle peut donner lieu à des biais liés aux politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants ou à l'incapacité de certains pays de déduire des effectifs d'étudiants étrangers ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. En conséquence, les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants et qui sont dans l'incapacité d'identifier séparément les étudiants étrangers non résidents surestiment l'importance des effectifs d'étudiants étrangers par rapport aux pays qui appliquent des dispositions moins restrictives en matière de naturalisation. Sachant que la définition du statut d'étudiant étranger et la nature des données les concernant varient selon les pays, la plus grande prudence s'impose lors des comparaisons bilatérales des données sur les étudiants étrangers [voir l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004)].

Les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies par les pays d'accueil. Elles portent donc sur les flux d'entrée d'étudiants d'un pays donné, et non sur les flux de sortie de ce même pays. Les pays d'accueil sur lesquels se base cet indicateur sont les pays membres de l'OCDE, à l'exception du Canada, du Luxembourg et du Portugal, et un certain nombre de pays partenaires, à savoir l'Argentine, le Chili, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, les Philippines, la Thaïlande et la Tunisie. Les étrangers qui étudient dans des pays membres de l'OCDE qui n'ont pas fourni de données ou dans des pays partenaires autres que ceux énumérés ci-dessus ne sont pas repris dans cet indicateur. En conséquence, toutes les observations sur les étudiants étrangers sous-estiment le nombre réel d'étudiants partis étudier à l'étranger, en particulier pour les pays où de nombreux étudiants partent étudier dans un pays qui n'a pas fourni de données.

Le nombre d'étudiants étrangers est calculé selon la même méthode que les effectifs totaux d'étudiants, c'est-à-dire sur la base du nombre d'étudiants régulièrement inscrits. En général, les étudiants autochtones et étrangers sont recensés à une date ou pendant une période précise. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants étrangers dans un système d'enseignement. Toutefois, le nombre réel d'étudiants participant à un programme d'échange international peut être nettement supérieur, car de nombreux étudiants ne res-

tent à l'étranger que pendant des périodes inférieures à une année académique ou choisissent des programmes d'échange qui ne nécessitent pas de scolarisation formelle (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau à court terme, par exemple).

Le tableau C3.1 montre la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux du pays d'accueil ou du pays d'origine. Les effectifs totaux, utilisés comme dénominateur, comprennent toutes les personnes qui étudient dans le pays, y compris les étudiants étrangers, mais excluent tous les étudiants de ce pays qui sont partis à l'étranger.

L'indice d'intensité du flux d'entrée présenté dans le tableau C3.1 divise les nombres d'étudiants étrangers rapportés aux effectifs nationaux par l'intensité moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE. Ce mode de calcul permet de rendre compte des effectifs d'étudiants étrangers en fonction de la taille des systèmes d'éducation. Des valeurs d'indice supérieures (inférieures) à 1 indiquent que les proportions d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux sont supérieures (inférieures) à la moyenne de l'OCDE. Cet indice permet également de comparer la contribution des pays aux effectifs d'étudiants étrangers de l'OCDE et aux effectifs totaux d'étudiants de l'OCDE. Dans ce cas, des valeurs d'indice supérieures (inférieures) à 1 indiquent que les proportions d'étudiants étrangers des pays sont supérieures (inférieures) à ce que pourrait suggérer leur contribution aux effectifs totaux d'étudiants de l'OCDE.

Le tableau C3.2 montre la répartition des étudiants étrangers selon leur pays d'origine, le tableau C3.4, leur répartition en fonction du niveau et du type de leur formation et, enfin, le tableau C3.5, leur répartition en fonction de leur domaine d'études.

Le tableau C3.3 montre la répartition des étudiants étrangers originaires d'un pays donné selon leur pays d'accueil. Comme indiqué ci-dessus, les effectifs d'étudiants inscrits à l'étranger, utilisés comme dénominateur, ne comprennent que les personnes qui étudient dans un pays qui a fourni des données. Les proportions calculées peuvent donc être biaisées et surestimées dans les pays où de nombreux étudiants partent étudier dans un pays qui n'a pas fourni de données.

Le tableau C3.6 montre l'évolution du nombre d'étudiants étrangers déclarés par les pays membres de l'OCDE et partenaires en valeur absolue et indique l'indice de variation entre 1998 et 2002 et entre 2001 et 2002. Les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans des pays qui ont fourni des données. Comme ces pays ont changé au fil du temps, les chiffres ne sont pas parfaitement comparables. La plus grande prudence s'impose donc lors de leur interprétation.

Tableau C3.1. Échange d'étudiants dans l'enseignement tertiaire (2002)

Proportion d'étudiants étrangers en pourcentage de l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers) et échange d'étudiants en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire

Lecture de la première colonne: en Autriche, 12,7 % de l'effectif total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire sont de nationalité étrangère (originaires du monde entier).

Lecture de la quatrième colonne: en Australie, la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants est 3.1 fois supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE, alors que la proportion d'étudiants étrangers en Finlande est égale à 0.4 fois la moyenne des pays de l'OCDE.

Lecture de la cinquième colonne: les étudiants originaires d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire représentent 8.9 % de l'effectif total en Autriche.

Lecture de la sixième colonne: 5.5 % de l'effectif total d'étudiants autrichiens sont scolarisés dans d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire.

La colonne 7 correspond à la différence entre la colonne 5 et la colonne 6.

	Pourcentage d'étudiants étrangers originaires du monde entier dans l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers)			Indice d'intensité ¹ du flux d'entrée des étudiants étrangers par rapport à la zone de référence OCDE	Échange d'étudiants avec d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire ² (par rapport à l'effectif total d'étudiants du tertiaire)			Répartition des étudiants étrangers selon le sexe	
	2002	1998	Indice de variation (1998 = 100)		Flux d'entrée des étudiants originaires d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	Proportion d'étudiants scolarisés dans d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	Solde net d'étudiants étrangers originaires d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	Hommes (%)	Femmes (%)
Australie	17.7	12.6	141	3.1	8.6	0.5	8.1	52.7	47.3
Autriche	12.7	11.5	111	2.2	8.9	5.5	3.5	48.2	51.8
Belgique	11.0	m	m	1.9	6.2	2.8	3.3	50.5	49.5
Canada	m	2.8	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	3.4	1.9	181	0.6	2.1	2.1	n	52.6	47.4
Danemark	7.4	6.0	123	1.3	3.0	3.3	-0.4	45.2	54.8
Finlande	2.4	1.7	138	0.4	1.2	3.5	-2.3	55.1	44.9
France	10.0	7.7	130	1.8	2.4	2.5	-0.1	m	m
Allemagne ³	10.1	8.2	124	1.8	5.6	2.6	3.0	51.2	48.8
Grèce ⁴	1.6	m	m	0.3	0.1	9.5	-9.4	m	m
Hongrie	3.3	2.6	128	0.6	1.3	2.2	-0.9	54.4	45.6
Islande	4.1	2.4	170	0.7	3.3	25.4	-22.1	36.4	63.6
Irlande	5.2	4.8	108	0.9	3.8	8.6	-4.8	47.9	52.1
Italie	1.5	1.2	124	0.3	0.7	2.2	-1.5	43.9	56.1
Japon	1.9	1.4	134	0.3	0.7	1.6	-0.9	53.2	46.8
Corée	0.2	0.1	160	n	n	2.6	-2.6	55.0	45.0
Luxembourg	m	30.5	m	m	m	204.8	m	m	m
Mexique	0.1	m	m	n	n	0.9	-0.8	m	m
Pays-Bas ³	3.7	m	m	0.6	2.3	2.3	n	48.8	51.2
Nouvelle-Zélande	9.5	3.7	259	1.7	3.2	3.9	-0.7	49.5	50.5
Norvège	4.8	3.2	152	0.8	2.6	8.0	-5.5	44.4	55.6
Pologne ³	0.4	0.5	85	0.1	0.1	1.2	-1.1	46.1	53.6
Portugal	m	m	m	m	m	2.8	m	m	m
Rép. slovaque	1.1	m	m	0.2	0.4	7.4	-7.0	59.0	41.0
Espagne	2.4	1.7	147	0.4	1.6	1.5	0.1	43.9	56.1
Suède	7.5	4.5	167	1.0	4.6	4.0	0.6	43.8	56.2
Suisse	17.2	15.9	108	3.0	12.3	4.8	7.5	56.6	43.4
Turquie ³	1.0	1.3	74	0.2	0.2	2.8	-2.7	71.6	28.4
Royaume-Uni	10.1	10.8	94	1.8	6.3	1.2	5.1	51.5	48.5
États-Unis	3.7	3.2	113	0.6	1.9	0.2	1.6	56.2	43.8
Moyenne des pays	5.7	5.8		1.0	3.3	4.1⁵		50.7	49.3

1. L'indice compare le nombre d'étudiants étrangers rapporté aux effectifs domestiques par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. Ceci permet de préciser l'échelle du solde des étudiants étrangers en fonction de la taille du système d'enseignement tertiaire. Un indice supérieur (inférieur) à 1 reflète une proportion d'étudiants étrangers supérieure (inférieure) par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE.

2. Les données dans les colonnes 5 à 7 ne concernent pas les étudiants du monde entier. La couverture est limitée aux pays de l'OCDE et aux pays partenaires représentés dans la première colonne du tableau. En conséquence, les données ne sont pas comparables avec celles de la colonne 1.

3. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

4. Les programmes d'enseignement tertiaire de type B sont exclus.

5. Le Luxembourg est exclu de la moyenne.

6. Les programmes d'enseignement tertiaire de type A sont exclus.

7. Année de référence : 2001.

8. Le nombre d'étudiants étrangers est sous-estimé de façon significative. Voir les détails à l'annexe 3.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C3.1. (suite) Échange d'étudiants dans l'enseignement tertiaire (2002)

Proportion d'étudiants étrangers en pourcentage de l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers) et échange d'étudiants en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire

Lecture de la première colonne: en Autriche, 12.7 % de l'effectif total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire sont de nationalité étrangère (originaires du monde entier).

Lecture de la quatrième colonne: en Australie, la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants est 3.1 fois supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE, alors que la proportion d'étudiants étrangers en Finlande est égale à 0.4 fois la moyenne des pays de l'OCDE.

Lecture de la cinquième colonne: les étudiants originaires d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire représentent 8.9 % de l'effectif total en Autriche.

Lecture de la sixième colonne: 5.5 % de l'effectif total d'étudiants autrichiens sont scolarisés dans d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire.

La colonne 7 correspond à la différence entre la colonne 5 et la colonne 6.

	Pourcentage d'étudiants étrangers originaires du monde entier dans l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers)			Indice d'intensité ¹ du flux d'entrée des étudiants étrangers par rapport à la zone de référence OCDE	Échange d'étudiants avec d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire ² (par rapport à l'effectif total d'étudiants du tertiaire)			Répartition des étudiants étrangers selon le sexe		
	2002	1998	Indice de variation (1998 = 100)		Flux d'entrée des étudiants originaires d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	Proportion d'étudiants scolarisés dans d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	Solde net d'étudiants étrangers originaires d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	Hommes (%)	Femmes (%)	
										(1)
PAYS PARTENAIRES	Argentine ^{3,6,7}	0.2	m	m	n	n	0.4	-0.3	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	0.5	m	m	m
	Chili	0.9	m	m	0.2	0.4	1.0	-0.6	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	1.4	m	m	m
	Inde ⁷	0.1	m	m	n	n	0.9	-0.9	m	m
	Indonésie	n	m	m	n	n	1.1	-1.1	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	2.8	m	m	m
	Jamaïque	m	m	m	m	m	10.8	m	m	m
	Jordanie ^{4,7}	2.7	m	m	0.5	0.1	3.5	-3.4	m	m
	Malaisie ⁷	3.0	m	m	0.5	1.2	6.8	-5.5	m	m
	Paraguay	m	m	m	m	m	1.1	m	m	m
	Pérou	m	m	m	m	m	1.0	m	m	m
	Philippines	0.1	m	m	n	0.1	0.2	-0.2	m	m
	Fédération de Russie ³	0.9	m	m	0.2	n	0.3	-0.3	m	m
	Thaïlande ⁸	0.2	m	m	n	n	1.0	-1.0	m	m
	Tunisie	1.1	m	m	0.2	n	4.7	-4.7	m	m
	Uruguay	m	m	m	m	m	1.5	m	m	m
Zimbabwe	m	m	m	m	m	9.8	m	m	m	

1. L'indice compare le nombre d'étudiants étrangers rapporté aux effectifs domestiques par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. Ceci permet de préciser l'échelle du solde des étudiants étrangers en fonction de la taille du système d'enseignement tertiaire. Un indice supérieur (inférieur) à 1 reflète une proportion d'étudiants étrangers supérieure (inférieure) par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE.

2. Les données dans les colonnes 5 à 7 ne concernent pas les étudiants du monde entier. La couverture est limitée aux pays de l'OCDE et aux pays partenaires représentés dans la première colonne du tableau. En conséquence, les données ne sont pas comparables avec celles de la colonne 1.

3. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

4. Les programmes d'enseignement tertiaire de type B sont exclus.

5. Le Luxembourg est exclu de la moyenne.

6. Les programmes d'enseignement tertiaire de type A sont exclus.

7. Année de référence : 2001.

8. Le nombre d'étudiants étrangers est sous-estimé de façon significative. Voir les détails à l'annexe 3.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C3.2. Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2002)

Nombre d'étudiants originaires d'un pays donné inscrits dans l'enseignement tertiaire, exprimé en pourcentage de l'effectif total d'étudiants étrangers des pays d'accueil, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau indique pour chaque pays la proportion d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire qui sont ressortissants d'un pays d'origine donné.

Lecture de la troisième colonne: 28,5 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire de Belgique sont des citoyens français, 6,6 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire de Belgique sont des citoyens néerlandais, etc.

Lecture de la première rangée: 0,2 % des étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire du Danemark sont des ressortissants australiens, 0,7 % des étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire d'Irlande sont des ressortissants australiens, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																		
	Australie	Autriche	Belgique	Rép. tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	a	0.1	n	n	0.2	0.3	0.1	0.1	n	n	n	0.7	0.1	0.4	0.3	x(Oc)	0.2	n	0.2
Australie	0.1	a	0.1	0.1	0.2	0.4	0.2	3.2	n	0.2	2.1	0.4	0.3	n	n	x(Eu)	0.6	0.1	0.3
Autriche	0.1	0.3	a	n	0.2	0.4	1.2	0.5	0.1	n	0.2	0.8	0.4	0.1	n	x(Eu)	10.0	n	0.2
Belgique	1.4	0.1	0.2	0.3	0.4	1.0	0.6	0.2	n	0.6	2.3	2.3	0.2	0.3	0.8	1.1	0.3	0.8	0.5
Canada	0.1	1.4	0.1	a	0.2	0.6	0.3	0.9	4.3	0.1	0.8	0.2	0.3	n	0.1	x(Eu)	0.3	0.1	0.4
Rép. tchèque	0.2	0.3	0.1	n	a	0.7	0.2	0.3	n	n	11.4	0.2	0.1	n	n	x(Eu)	0.4	0.2	8.8
Danemark	0.1	0.6	0.5	0.1	0.7	a	0.2	0.5	0.1	0.1	9.5	1.0	0.2	n	n	x(Eu)	0.6	0.1	2.9
Finlande	0.3	1.2	28.5	0.1	0.8	1.7	a	3.0	0.1	0.1	4.2	6.0	1.7	0.3	n	x(Eu)	2.1	0.5	1.4
France	1.1	18.1	1.2	0.5	4.1	3.7	3.2	a	0.3	4.4	10.4	5.4	3.1	0.4	0.4	x(Eu)	22.2	2.4	4.7
Allemagne	n	0.9	1.6	3.0	0.2	0.5	1.4	3.6	a	2.7	n	0.5	26.7	n	n	x(Eu)	0.7	n	0.1
Grèce	n	4.2	0.2	0.1	0.2	1.6	0.3	1.4	0.1	a	n	n	0.4	0.1	0.1	x(Eu)	0.5	n	0.3
Hongrie	n	0.1	n	n	5.5	0.4	n	0.1	n	0.1	a	0.1	0.1	n	n	x(Eu)	0.1	n	2.8
Islande	0.3	0.1	0.1	0.1	0.3	0.4	0.3	0.2	n	n	n	a	n	n	n	x(Eu)	0.2	n	0.3
Irlande	0.2	21.1	7.3	n	0.7	1.3	2.3	3.6	0.2	0.1	3.0	1.6	a	0.1	n	x(Eu)	1.7	n	0.7
Italie	1.8	0.9	0.4	0.1	0.3	1.2	0.9	1.1	0.1	0.1	1.5	0.4	0.4	a	14.5	x(As)	0.4	2.8	0.3
Japon	2.2	1.1	0.2	0.1	n	0.4	1.1	2.4	n	0.2	n	0.1	0.3	25.2	a	x(As)	0.4	4.4	0.1
Corée	n	0.9	3.5	x(ns)	n	n	0.9	0.8	n	n	n	0.1	0.1	n	n	x(Eu)	0.1	n	n
Luxembourg	0.2	0.2	0.2	n	0.2	0.3	0.7	0.3	n	n	0.4	0.1	0.2	0.1	0.1	a	0.1	0.1	0.3
Mexique	0.3	0.4	6.6	n	0.7	0.7	0.3	0.8	n	n	1.3	0.6	0.2	0.1	n	x(Eu)	a	0.1	1.5
Pays-Bas	3.1	n	n	n	0.1	0.1	n	n	n	n	0.4	0.1	n	0.1	0.2	x(Oc)	n	a	0.1
Nouvelle-Zélande	2.1	0.2	0.1	0.6	10.0	0.9	0.2	0.4	n	4.7	7.4	1.8	0.1	n	n	x(Eu)	0.5	1.0	a
Norvège	0.1	3.4	0.7	0.9	2.0	1.2	1.4	5.4	0.3	1.1	2.5	0.5	1.8	0.1	0.1	x(Eu)	1.3	n	0.9
Pologne	n	0.1	1.7	0.2	0.2	0.3	1.6	0.9	n	n	0.2	0.1	0.1	n	n	x(Eu)	0.8	0.1	0.3
Portugal	0.1	4.3	0.1	50.4	0.1	0.3	0.2	0.6	n	17.6	0.4	n	0.3	n	n	x(Eu)	0.1	n	0.1
Rép. slovaque	0.1	1.1	3.2	n	0.7	1.6	2.0	2.7	n	0.1	4.7	2.7	0.6	0.1	0.1	x(Eu)	5.4	0.1	0.6
Espagne	0.9	0.7	0.2	0.5	5.1	8.6	0.4	0.4	0.1	0.7	7.4	0.8	0.3	0.1	0.1	x(Eu)	0.6	0.9	10.7
Suède	0.1	0.8	0.3	n	0.3	0.6	0.7	0.9	n	0.1	1.3	0.2	2.8	n	n	x(Eu)	0.4	0.1	0.5
Suisse	0.2	5.4	1.0	n	1.0	0.7	1.3	12.4	0.4	0.6	0.2	n	0.4	0.1	0.3	x(As)	4.8	n	0.4
Turquie	3.3	0.6	0.6	2.4	2.8	2.1	1.5	1.0	n	0.3	2.3	21.3	0.4	0.5	0.2	x(Eu)	3.3	1.1	3.7
Royaume-Uni	5.0	1.1	0.5	0.6	1.5	2.6	1.5	1.6	0.3	2.1	5.9	19.2	0.7	1.5	4.0	43.9	1.3	4.1	3.3
États-Unis																			
PAYS PARTENAIRES																			
Argentine	0.1	0.1	0.1	x(ns)	0.1	0.2	0.4	0.2	n	n	0.2	0.1	0.5	0.1	0.1	x(SA)	0.1	0.1	n
Bresil	0.2	0.2	0.4	n	0.4	0.4	0.9	0.7	n	n	0.2	n	0.9	0.5	0.1	x(SA)	0.3	0.1	0.3
Chili	0.1	0.1	0.3	n	0.1	0.2	0.2	0.2	n	n	n	n	0.3	0.1	0.1	x(SA)	0.2	0.2	0.6
Chine	9.7	1.4	2.0	0.1	2.6	15.2	3.3	6.4	0.2	0.5	2.1	1.7	0.4	55.0	48.6	x(As)	4.3	47.9	2.5
Égypte	0.1	0.5	0.2	0.1	0.1	0.2	0.5	0.6	0.3	0.1	n	0.1	0.3	0.3	n	x(Af)	0.1	n	0.1
Inde	5.3	0.3	0.3	0.4	0.2	0.8	0.2	1.0	n	0.5	0.2	1.2	0.5	0.3	1.0	x(As)	0.3	5.4	1.2
Indonésie	7.6	0.1	0.2	n	0.1	0.3	0.1	1.0	n	n	0.2	0.1	n	1.7	0.8	x(As)	3.0	2.1	0.1
Jamaïque	n	n	n	x(ns)	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	x(NA)	n	n	n
Jordanie	0.2	0.2	n	0.3	n	0.1	0.1	0.5	0.7	0.2	0.4	0.2	0.4	n	n	x(As)	n	n	0.1
Malaisie	9.8	n	n	n	n	0.2	0.1	0.1	n	n	n	5.6	n	2.2	0.9	x(As)	0.1	5.0	0.1
Paraguay	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	0.3	x(SA)	n	n	n
Pérou	n	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.2	0.4	n	n	n	0.1	1.2	0.2	n	x(SA)	0.1	0.1	0.2
Philippines	0.5	n	0.1	n	0.2	0.4	n	0.1	n	n	0.6	n	0.1	0.6	1.0	x(As)	0.2	0.3	0.2
Fédération de Russie	0.3	0.9	0.7	2.1	1.3	13.5	1.2	4.1	0.9	1.8	2.3	0.6	0.8	0.4	2.0	x(Eu)	1.4	0.3	4.8
Sri Lanka	1.5	n	n	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	n	n	n	0.1	n	0.5	0.1	x(As)	0.1	0.6	1.0
Thaïlande	2.8	0.1	0.1	n	0.3	0.3	0.2	0.3	n	n	n	0.1	n	1.7	0.1	x(As)	0.1	1.9	0.2
Tunisie	n	0.1	0.7	n	n	0.1	4.7	0.7	n	n	0.2	n	0.4	0.1	n	x(Af)	0.1	n	0.1
Uruguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	x(SA)	n	0.1	n
Zimbabwe	0.4	n	n	0.1	0.1	n	n	n	n	n	n	0.1	n	n	n	x(Af)	n	0.1	0.2
Total: pays membres de l'OCDE et partenaires																			
Total: Afrique	3.5	2.2	28.8	2.3	2.9	11.3	53.3	9.5	2.1	1.4	1.9	5.4	7.7	1.0	1.3	1.0	14.2	1.1	8.2
Total: Asie	66.7	12.7	7.0	8.4	8.3	25.8	13.9	34.5	85.9	15.1	6.8	24.9	10.4	92.2	88.6	1.4	20.1	78.4	11.6
Total: Europe	10.4	82.2	59.7	66.4	44.5	55.0	25.6	50.5	11.4	80.6	80.1	46.6	72.5	2.9	3.7	5.9	57.0	7.4	54.6
Total: Amérique du Nord	6.7	1.5	1.2	1.0	2.2	4.3	3.5	2.5	0.3	2.7	9.1	22.0	1.8	2.1	5.1	71.5	1.9	5.2	4.4
Total: Océanie	4.4	0.1	n	n	0.3	0.5	0.1	0.2	n	n	0.4	0.8	0.1	0.6	0.5	0.1	0.2	7.4	0.3
Total: Amérique du Sud	0.9	0.9	1.8	0.8	0.9	1.2	2.9	2.1	0.1	0.2	1.3	0.4	4.7	1.1	0.7	20.1	5.9	0.7	1.6
Non spécifié	7.4	0.4	1.5	21.0	40.9	2.0	0.7	0.8	n	n	0.4	n	2.9	n	n	n	0.5	n	19.2
Total: ensemble des pays d'origine	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Remarque: La lettre x indique que les données sont comprises dans les totaux pour l'Afrique [x(Af)], l'Asie [x(As)], l'Europe [x(Eu)], l'Amérique du Nord [x(NA)], l'Océanie [x(Oc)], l'Amérique du Sud [x(SA)] ou pour les pays d'origine non spécifiés [x(ns)].

1. Année de référence: 2001.

2. Tous pays ayant déclaré des étudiants étrangers.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C3.3. Citoyens inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2002)

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire d'un pays d'accueil donné, exprimé en pourcentage de l'effectif total d'étudiants inscrits à l'étranger, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau montre, pour chaque pays, la proportion d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger qui étudie dans un pays d'accueil donné.

Lecture de la deuxième colonne: 6.6 % des étudiants tchèques du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient en Autriche, 9.1 % des étudiants allemands du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient en Autriche, etc.

Lecture de la première rangée: 3 % des étudiants australiens du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient en France, 24 % des étudiants australiens du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient au Royaume-Uni, etc.

		Pays d'accueil																		
Pays d'origine		Australie	Autriche	Belgique	Rép. tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	a	0.4	0.3	n	0.6	0.4	3.0	5.0	n	0.1	n	1.1	0.4	5.5	0.3	n	0.7	a	0.4
	Autriche	1.9	a	0.5	0.1	0.3	0.2	3.2	56.6	n	0.2	0.1	0.3	0.8	0.3	n	n	0.9	0.1	0.3
	Belgique	0.9	0.8	a	n	0.2	0.2	19.8	9.7	n	n	n	0.7	1.2	0.4	n	n	18.2	0.1	0.2
	Canada	7.2	0.1	0.3	0.1	0.2	0.2	3.0	1.3	n	0.2	n	0.6	0.2	0.6	0.1	0.1	0.2	0.4	0.1
	Rép. tchèque	2.1	6.6	0.7	a	0.4	0.7	7.5	34.2	0.1	0.3	0.1	0.3	1.6	0.5	0.1	n	0.9	0.2	0.6
	Danemark	4.7	1.1	0.7	n	a	0.7	4.5	10.7	n	n	0.8	0.3	0.3	0.3	n	n	1.1	0.6	12.9
	Finlande	1.6	1.6	2.0	0.1	1.1	a	3.2	10.6	0.1	0.1	0.5	0.9	0.6	0.3	n	n	1.1	0.1	2.8
	France	1.2	0.7	22.7	n	0.2	0.2	a	13.1	n	n	n	1.1	1.0	0.4	n	n	0.8	0.2	0.3
	Allemagne	3.6	9.1	0.8	0.1	1.1	0.4	9.3	a	n	0.9	0.1	0.9	1.5	0.5	n	n	7.4	0.8	0.8
	Grèce	0.2	0.5	1.3	0.6	0.1	0.1	4.7	16.0	a	0.6	n	0.1	15.2	n	n	n	0.3	n	n
	Hongrie	1.1	15.6	1.2	0.2	0.4	1.4	7.0	38.9	0.1	a	n	0.1	1.6	1.2	n	n	1.2	0.1	0.4
	Islande	0.6	0.5	0.2	0.1	27.1	1.0	1.8	5.7	n	0.3	a	0.3	0.5	0.2	n	n	0.7	0.1	9.0
	Irlande	3.1	0.3	0.3	0.1	0.3	0.2	3.4	3.4	n	n	n	a	n	0.1	n	n	0.3	n	0.2
	Italie	0.7	14.5	7.1	n	0.2	0.2	9.2	18.8	n	n	n	0.3	a	0.2	n	n	0.8	n	0.2
	Japon	5.2	0.4	0.3	n	0.1	0.1	2.4	3.7	n	n	n	0.1	0.2	a	1.1	n	0.1	0.8	n
	Corée	4.7	0.4	0.1	n	n	n	2.1	6.1	n	n	n	n	0.1	22.5	a	n	0.1	0.9	n
	Luxembourg	0.1	4.4	23.3	n	n	n	24.8	30.0	n	n	n	0.2	0.4	n	n	n	0.3	n	n
	Mexique	1.8	0.3	0.4	n	0.1	0.1	6.2	3.2	n	n	n	n	0.3	0.6	n	a	0.1	0.1	0.1
	Pays-Bas	3.8	0.9	22.3	n	0.9	0.4	4.1	15.6	n	n	0.1	0.5	0.5	0.4	n	n	a	0.2	1.2
	Nouvelle-Zélande	75.5	0.1	n	n	0.2	0.1	0.5	0.8	n	n	n	0.2	n	1.2	0.1	n	0.1	a	0.1
	Norvège	24.4	0.4	0.2	0.4	9.1	0.4	1.9	5.5	n	3.5	0.2	1.0	0.2	0.1	n	n	0.6	1.1	a
	Pologne	1.0	4.4	1.3	0.4	1.3	0.4	10.2	53.0	0.1	0.6	0.1	0.2	2.4	0.4	n	n	1.1	n	0.4
	Portugal	0.7	0.3	6.0	0.1	0.2	0.2	23.9	16.9	n	n	n	0.1	0.3	0.2	n	n	1.3	0.1	0.2
	Rép. slovaque	1.0	10.8	0.5	43.6	0.1	0.2	2.5	11.6	n	18.4	n	n	0.8	0.2	n	n	0.2	n	0.1
	Espagne	0.6	1.2	4.9	n	0.4	0.4	12.5	22.3	n	0.1	0.1	0.9	0.6	0.2	n	n	3.9	n	0.2
	Suède	10.9	1.2	0.4	0.3	4.8	3.8	4.8	5.5	n	0.6	0.2	0.5	0.6	0.3	n	n	0.7	1.0	6.7
	Suisse	3.0	2.8	1.3	n	0.5	0.5	13.5	24.3	n	0.2	0.1	0.2	9.8	0.3	n	n	0.9	0.3	0.6
Turquie	0.6	3.2	0.9	n	0.3	0.1	4.6	57.3	0.1	0.1	n	n	0.2	0.2	n	n	1.9	n	0.1	
Royaume-Uni	21.5	0.6	0.8	0.8	1.4	0.5	9.2	8.1	n	0.1	n	7.1	0.4	1.3	n	n	2.3	0.7	1.3	
États-Unis	23.4	0.8	0.5	0.2	0.5	0.4	6.4	8.8	0.1	0.6	0.1	4.6	0.5	3.0	0.5	2.1	0.6	1.9	0.8	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	1.9	0.2	0.5	n	0.1	0.2	8.3	6.4	n	n	n	0.1	2.1	1.2	0.1	n	0.3	0.2	n
	Brésil	2.5	0.3	1.0	n	0.3	0.1	8.8	9.5	n	n	n	n	1.6	2.3	n	n	0.4	0.1	0.2
	Chili	4.3	0.4	2.1	n	0.3	0.2	7.4	9.1	n	n	n	0.1	1.5	0.7	0.1	n	0.6	0.6	1.1
	Chine	9.5	0.2	0.4	n	0.2	0.6	3.0	7.7	n	n	n	0.1	0.1	22.7	1.3	n	0.4	4.7	0.1
	Égypte	1.8	2.1	1.0	0.1	0.2	0.2	12.7	20.7	0.5	0.2	n	0.2	1.2	3.8	n	n	0.4	n	0.2
	Inde	10.8	0.1	0.2	n	n	0.1	0.4	2.5	n	0.1	n	0.1	0.2	0.2	0.1	n	0.1	1.1	0.1
	Indonésie	37.8	0.1	0.2	n	n	0.1	0.6	6.2	n	n	n	n	n	3.6	0.1	n	1.6	1.0	n
	Israël	3.1	0.4	0.5	0.7	0.5	0.2	2.9	10.3	0.3	7.5	n	n	8.0	0.4	n	n	1.1	0.1	0.2
	Jamaïque	0.4	n	n	n	n	n	0.2	0.2	n	n	n	n	0.1	n	n	n	n	0.1	0.1
	Jordanie	5.0	0.9	0.2	0.6	0.1	0.2	3.4	18.4	1.0	0.5	n	0.3	2.2	0.4	n	n	0.1	n	0.1
	Malaisie	46.5	n	n	n	n	n	0.6	0.6	n	n	n	1.4	n	4.3	0.1	n	0.1	2.4	n
	Paraguay	0.3	0.2	0.8	0.7	n	n	2.8	3.1	n	n	n	n	1.2	4.0	1.5	n	n	0.6	0.1
	Pérou	0.9	0.7	1.2	0.1	0.2	0.2	4.3	10.7	n	n	n	0.1	4.3	1.7	n	n	0.3	0.1	0.3
	Philippines	16.3	0.2	1.0	n	0.4	0.5	0.8	3.9	n	n	0.1	n	0.6	7.7	0.9	n	0.6	1.0	0.3
	Fédération de Russie	2.3	1.0	1.1	0.8	0.7	3.5	7.5	34.7	0.3	0.8	n	0.2	0.9	1.2	0.4	n	1.0	0.2	1.8
	Sri Lanka	32.3	0.1	0.2	0.1	0.2	0.1	2.1	2.2	n	n	n	0.1	0.2	4.2	0.1	n	0.1	1.2	0.9
	Thaïlande	22.3	0.1	0.1	n	0.2	0.1	1.7	2.8	n	n	n	n	n	5.6	n	n	0.1	1.5	0.1
	Tunisie	n	0.3	2.6	n	n	0.1	74.1	13.9	n	n	n	n	1.1	0.4	n	n	0.1	n	0.1
	Uruguay	1.6	0.2	0.5	0.1	0.1	0.1	3.6	2.9	n	0.1	n	0.1	1.0	0.6	n	n	0.2	0.8	0.2
Zimbabwe	14.1	0.1	0.2	0.1	0.1	n	0.1	0.8	n	n	n	0.1	0.1	0.2	n	n	0.1	0.5	0.4	

Remarque: La proportion d'étudiants faisant leurs études à l'étranger est uniquement calculée à partir du total des étudiants inscrits dans les pays qui fournissent des données à l'OCDE. C'est pourquoi ces proportions sont surestimées, en particulier pour les pays qui voient leurs étudiants se diriger en grand nombre vers des pays qui ne fournissent pas de données à l'OCDE.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C3.3. (suite) Citoyens inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2002)

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire d'un pays d'accueil donné, exprimé en pourcentage de l'effectif total d'étudiants inscrits à l'étranger, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau montre, pour chaque pays, la proportion d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger qui étudie dans un pays d'accueil donné.

Lecture de la deuxième colonne: 6.6 % des étudiants tchèques du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient en Autriche, 9.1 % des étudiants allemands du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient en Autriche, etc.

Lecture de la première rangée: 3 % des étudiants australiens du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient en France, 24 % des étudiants australiens du niveau tertiaire inscrits à l'étranger étudient au Royaume-Uni, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																Total des pays partenaires ayant fourni des données	Total de tous les pays ayant fourni des données			
	Pologne	Rép. slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	États-Unis	Total des pays de l'OCDE	Argentine ¹	Chili	Inde ¹	Indonésie	Jordanie ¹	Malaisie ¹	Philippines			Thaïlande		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE																					
Australie	0.1	n	0.5	3.9	1.0	0.4	24.0	50.2	98.2	n	0.4	0.3	0.4	n	0.3	0.2	0.1	1.8	100		
Autriche	0.1	n	5.1	3.0	6.8	0.1	10.3	8.8	99.9	n	0.1	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Belgique	n	n	12.5	2.0	2.6	n	21.6	8.5	99.8	n	0.1	n	n	n	n	n	n	0.2	100		
Canada	0.3	n	0.2	0.9	0.5	n	8.7	74.0	99.5	n	0.1	0.2	n	n	n	0.1	n	0.5	100		
Rép. tchèque	3.8	5.1	3.7	2.3	2.3	n	6.6	19.3	99.9	n	0.1	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Danemark	0.2	n	4.7	14.1	1.4	n	25.8	14.2	99.5	n	0.2	n	n	n	n	n	0.2	0.5	100		
Finlande	0.1	n	3.8	36.4	0.9	n	23.7	8.3	99.8	n	0.1	n	n	n	n	n	n	0.2	100		
France	n	n	10.6	2.3	6.1	n	24.0	14.6	99.6	n	0.3	n	n	n	n	n	n	0.4	100		
Allemagne	0.2	n	7.9	4.0	10.7	0.2	22.1	17.0	99.6	n	0.3	n	n	n	n	n	n	0.4	100		
Grèce	0.1	0.4	0.8	0.5	0.5	2.6	50.4	5.2	100.0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100		
Hongrie	0.9	0.2	2.3	2.4	2.4	n	5.2	16.1	99.9	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Islande	n	n	0.8	12.7	0.3	n	7.8	30.2	100.0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100		
Irlande	n	n	2.3	0.9	0.3	n	78.0	6.9	99.9	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Italie	n	n	13.9	1.6	10.4	n	13.6	8.1	99.9	n	0.1	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Japon	n	n	0.2	0.3	0.4	n	9.1	74.6	99.2	n	n	0.1	0.2	n	0.3	n	0.1	0.8	100		
Corée	n	n	0.1	0.1	0.2	n	2.8	58.4	98.5	n	n	0.1	0.1	n	0.4	0.7	0.1	1.5	100		
Luxembourg	n	n	0.2	0.1	3.8	n	11.3	1.0	100.0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100		
Mexique	n	n	8.6	0.6	0.5	n	8.0	68.3	99.5	n	0.5	n	n	n	n	n	n	0.5	100		
Pays-Bas	0.1	n	7.9	4.9	2.3	0.1	18.5	15.1	99.7	n	0.1	n	0.1	n	n	n	0.1	0.3	100		
Nouvelle-Zélande	n	n	0.1	0.3	0.2	n	5.8	14.4	99.6	n	n	0.1	0.1	n	0.1	n	0.1	0.4	100		
Norvège	2.4	0.1	1.8	8.3	0.7	n	22.8	14.7	99.7	n	0.1	n	n	0.1	n	n	0.1	0.3	100		
Pologne	a	0.1	2.4	3.6	1.7	n	3.3	11.7	99.9	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.1	100		
Portugal	0.1	n	16.0	1.1	4.2	n	19.4	8.4	99.9	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Rép. slovaque	1.0	a	0.8	0.3	1.1	n	1.2	5.6	100.0	n	n	n	n	n	n	n	n	n	100		
Espagne	0.1	n	a	3.1	5.6	n	27.4	15.2	99.6	n	0.3	n	n	n	n	n	n	0.4	100		
Suède	0.6	n	3.0	a	1.5	n	25.1	26.5	99.2	n	0.6	n	0.1	n	n	0.1	n	0.8	100		
Suisse	n	n	3.0	2.2	a	n	15.7	20.5	99.7	n	0.2	0.1	n	n	n	n	n	0.3	100		
Turquie	n	n	n	0.3	1.3	a	3.0	25.5	99.9	n	n	n	n	n	n	n	0.1	0.1	100		
Royaume-Uni	0.1	n	8.1	2.9	1.1	0.4	a	30.4	99.3	n	0.1	0.2	n	0.1	0.1	0.1	0.1	0.7	100		
États-Unis	1.1	n	1.4	2.4	0.9	0.1	31.8	a	93.6	n	2.2	0.6	0.1	0.1	1.9	1.1	0.4	6.4	100		
PAYS PARTENAIRES																					
Argentine	n	n	18.0	0.6	1.3	n	5.5	47.1	93.9	a	6.1	n	n	n	n	n	n	6.1	100		
Brésil	0.2	n	7.3	0.6	1.3	n	6.2	54.8	97.6	1.2	1.2	n	n	n	n	n	n	2.4	100		
Chili	n	n	15.6	5.0	1.5	n	4.7	31.0	86.5	13.5	a	n	n	n	n	n	n	13.5	100		
Chine	n	n	0.1	0.4	0.3	n	9.6	34.8	96.4	n	n	n	n	n	2.7	0.4	0.5	3.6	100		
Égypte	n	0.3	0.6	0.4	1.1	0.7	11.8	38.8	99.0	n	n	0.1	n	0.6	0.3	n	n	1.0	100		
Inde	n	n	0.1	0.1	0.2	n	6.8	76.0	99.2	n	n	a	n	n	0.6	0.1	0.1	0.8	100		
Indonésie	n	n	n	0.1	0.1	n	2.5	32.2	86.4	n	n	0.3	a	n	13.0	0.3	0.1	13.6	100		
Israël	0.6	1.2	0.9	0.3	0.5	0.5	18.9	40.5	99.7	n	0.1	0.1	n	n	n	n	n	0.3	100		
Jamaïque	n	n	n	n	n	n	10.2	88.5	99.9	n	0.1	n	n	n	n	n	n	0.1	100		
Jordanie	0.8	0.2	1.1	0.4	0.4	3.4	14.0	42.8	96.4	n	n	1.0	n	a	2.5	n	n	3.6	100		
Malaisie	n	n	n	0.1	n	n	23.8	19.6	99.4	n	n	0.4	n	n	a	n	0.2	0.6	100		
Paraguay	0.2	n	5.3	0.3	0.2	0.1	1.9	36.2	59.3	36.0	4.5	n	n	n	n	0.2	n	40.7	100		
Pérou	0.1	n	14.1	0.8	2.1	n	2.2	41.2	85.7	4.4	9.8	n	n	n	n	n	n	14.3	100		
Philippines	0.1	n	0.6	0.4	0.3	n	4.9	57.7	98.5	n	n	0.1	n	0.3	0.5	a	0.6	1.5	100		
Fédération de Russie	1.1	0.2	0.6	2.3	1.8	3.3	5.7	26.2	99.8	n	n	n	n	n	n	n	0.1	0.2	100		
Sri Lanka	n	n	n	0.4	0.3	n	17.5	24.2	86.6	n	n	4.5	n	8.1	0.6	0.1	0.2	13.4	100		
Thaïlande	n	n	0.1	0.3	0.1	n	10.8	51.6	97.6	n	n	1.2	n	n	0.8	0.4	a	2.4	100		
Tunisie	0.1	n	0.2	0.1	2.1	0.1	0.4	4.3	99.9	n	n	n	n	0.1	n	n	n	0.1	100		
Uruguay	n	n	12.0	1.0	1.2	n	3.3	31.8	61.4	34.0	4.3	n	n	0.3	n	n	n	38.6	100		
Zimbabwe	0.1	n	0.1	0.2	0.1	0.1	47.0	35.6	99.9	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.1	100		

Remarque: La proportion d'étudiants faisant leurs études à l'étranger est uniquement calculée à partir du total des étudiants inscrits dans les pays qui fournissent des données à l'OCDE. C'est pourquoi ces proportions sont surestimées, en particulier pour les pays qui voient leurs étudiants se diriger en grand nombre vers des pays qui ne fournissent pas de données à l'OCDE.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C3.4. Distribution des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau et le type d'enseignement (2002)

	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Total du tertiaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	6.2	89.3	4.5	93.8	100
	Autriche ¹	2.4	88.1	9.5	97.6	100
	Belgique	44.9	50.2	4.9	55.1	100
	Rép. tchèque	3.3	82.7	14.0	96.7	100
	Danemark	11.5	82.5	6.0	88.5	100
	Finlande	0.6	79.4	20.0	99.4	100
	France ²	8.7	x(4)	x(4)	91.3	100
	Allemagne ³	5.9	94.1	m	m	100
	Hongrie	0.2	95.6	4.2	99.8	100
	Islande	3.2	96.4	0.4	96.8	100
	Italie	5.9	93.3	0.8	94.1	100
	Japon	6.9	x(4)	x(4)	93.1	100
	Corée	19.3	67.6	13.1	80.7	100
	Pays-Bas ³	0.7	99.3	m	m	100
	Nouvelle-Zélande	28.5	69.6	1.9	71.5	100
	Norvège ²	3.4	87.1	9.5	96.6	100
	Pologne ³	0.3	99.7	m	m	100
	Rép. slovaque	0.5	92.8	6.7	99.5	100
	Espagne	5.7	74.9	19.3	94.3	100
	Suède	2.1	83.4	14.5	97.9	100
Suisse	15.0	66.7	18.3	85.0	100	
Turquie ³	6.6	93.4	m	m	100	
Royaume-Uni	15.5	74.4	10.0	84.5	100	
PAYS PARTENAIRES	Chili	9.2	x(4)	x(4)	90.8	100
	Inde ⁴	n	x(4)	x(4)	100.0	100
	Indonésie	a	x(4)	x(4)	100.0	100
	Malaisie ⁴	63.9	x(4)	x(4)	36.1	100
	Fédération de Russie ³	8.8	91.2	m	m	100

Remarque: La lettre x signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre x. Par exemple x(4) signifie que les données figurent dans la colonne 4.

1. Calculs basés sur le nombre d'inscriptions et non sur le nombre d'individus.
2. Calculs basés sur des données partielles couvrant 81% des effectifs étrangers.
3. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.
4. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C3.5. Distribution des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2002)
Répartition des étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Agronomie	Enseignement	Ingénierie, production et construction	Santé et secteur social	Lettres, sciences humaines et art	Sciences	Services	Sciences sociales, commerce et droit	Inconnu ou non précisé	Total pour tous les domaines d'études
	Australie	0.7	3.4	10.9	6.8	8.1	22.1	1.7	40.6	5.9
Autriche ¹	1.6	5.6	13.5	9.4	24.4	10.7	1.0	33.6	0.1	100
Belgique	5.2	3.8	6.7	25.6	11.2	8.2	2.2	19.7	17.4	100
Rép. tchèque	3.0	1.5	14.9	27.7	11.3	11.2	1.4	28.9	n	100
Danemark	2.6	3.8	15.4	19.7	18.5	10.5	0.7	28.8	n	100
Finlande	2.0	2.4	28.4	10.4	18.5	10.3	3.1	24.9	n	100
Allemagne ²	1.1	4.3	16.9	6.2	22.5	14.9	1.0	26.8	6.2	100
Hongrie	10.7	10.2	14.3	22.1	16.0	4.2	3.1	19.6	n	100
Islande	1.3	10.4	4.0	4.7	44.3	13.6	1.9	19.9	n	100
Italie	1.8	1.4	13.5	27.1	19.5	5.4	0.8	27.7	2.7	100
Japon	3.2	3.6	14.6	5.1	24.2	1.9	1.7	35.8	10.0	100
Pays-Bas ²	0.8	6.2	11.6	14.2	11.0	6.5	2.3	46.9	0.7	100
Nouvelle-Zélande	0.6	1.4	5.2	3.2	9.6	15.5	3.4	52.7	8.4	100
Norvège	2.2	8.6	6.1	16.0	14.5	14.7	3.2	25.5	9.1	100
Pologne ²	0.8	8.5	6.2	19.7	26.5	2.0	1.6	34.8	n	100
Rép. slovaque	9.3	5.4	12.1	33.9	13.3	4.3	3.5	18.2	n	100
Suède	1.0	7.2	18.1	14.6	16.0	13.1	1.1	28.5	0.2	100
Suisse	0.8	3.9	15.5	6.0	16.7	14.5	6.6	34.6	1.4	100
Turquie ²	2.7	7.1	14.2	12.7	6.8	7.3	7.2	42.0	n	100
Royaume-Uni	1.1	4.3	16.1	11.6	16.7	15.3	0.9	34.0	n	100

1. Calculs basés sur le nombre d'inscriptions et non sur le nombre d'individus.

2. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

 Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

 C₃
Tableau C3.6. Evolution du nombre d'étudiants étrangers inscrits hors de leur pays d'origine (1998, 2000, 2001, 2002)
Nombre d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire hors de leur pays d'origine et indices de variation, calculé sur la base du nombre d'individus

	Nombre d'étudiants étrangers				Indice de variation (2002)	
	2002	2001	2000	1998	2001 = 100	1998 = 100
Etudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	1 898 250	1 645 425	1 620 810	m	115.4	m
Etudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers	1 781 090	1 538 867	1 522 719	1 327 154	115.7	134.2

Remarque: Les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire. La couverture des pays déclarant ce type de données ayant varié dans le temps, les chiffres ne sont pas strictement comparables et sont à interpréter avec prudence.

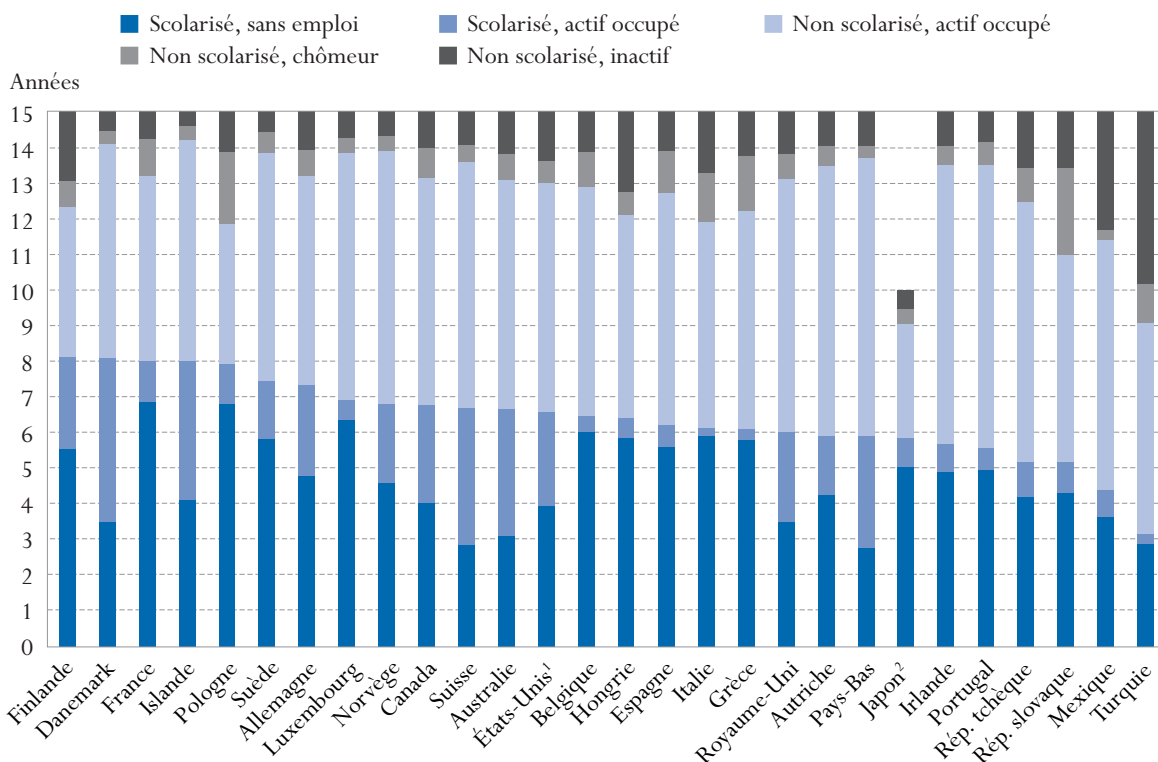
 Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR C4 : FORMATION ET EMPLOI DES JEUNES

- En moyenne, tous pays confondus, un jeune âgé de 15 ans en 2002 peut espérer rester scolarisé dans le système un peu moins de six ans et demi. Dans 17 des 28 pays considérés, la fourchette est comprise entre un peu de moins de six ans et sept ans et demi.
- Outre ses années d'études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer – sur les 15 années à venir – 6.4 ans en tant qu'actif occupé, 0.8 an au chômage et 1.3 an en dehors du marché du travail. C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent essentiellement les disparités de taux d'emploi des jeunes.
- Dans 23 des 27 pays de l'OCDE, le taux de scolarisation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la tranche d'âge des 20-24 ans. Les hommes de 20 à 24 ans ont plus de chance d'avoir un emploi. Quant à la proportion de jeunes de 20 à 24 ans qui ne suivent pas d'études, elle varie de 50 à 70 % dans la plupart des pays de l'OCDE.
- Dans certains pays, l'entrée dans la vie active intervient souvent après les études, alors que dans d'autres, il est fréquent qu'études et emploi soient simultanés. Les programmes emploi-études, assez répandus dans certains pays européens, constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Dans d'autres pays, en revanche, emploi et formation initiale sont rarement concomitants.

Graphique C4.1. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2002)

Nombre d'années, selon le statut professionnel



1. Année de référence : 2001.

2. Population âgée de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années de formation des jeunes de 15 à 29 ans.

Source : OCDE. Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

Contexte

Au cours de la dernière décennie, la durée des études suivies par les jeunes s'est nettement rallongée, entraînant une entrée plus tardive dans la vie active. Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme de l'association emploi-études, pratique largement répandue dans certains pays. Après la fin de la formation initiale, l'accès des jeunes à l'emploi se trouve souvent contrarié par des périodes de chômage ou d'inactivité, devant lesquelles hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne.

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Dans certains pays de l'OCDE, formation et emploi sont deux étapes consécutives, alors que dans d'autres, les deux peuvent être simultanés. Les différentes formes d'association de formation et d'emploi peuvent avoir des effets sensibles sur le succès du processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études – en dehors des traditionnels « jobs de vacances » – peut faciliter l'insertion professionnelle ultérieure. À l'opposé, un nombre élevé d'heures de travail pendant les études pourrait constituer un seuil au-delà duquel le décrochage scolaire devient plus probable que la réussite de la transition.

Observations et explications

Sur la base de la situation actuelle des 15-29 ans, cet indicateur permet de retrouver sous une forme synthétique les grandes tendances à l'œuvre dans la transition de l'école au monde du travail.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans en 2002 peut espérer poursuivre des études pendant six ans et demi environ (voir le tableau C4.1a). Dans 17 des 28 pays étudiés, un jeune de 15 ans peut escompter poursuivre des études pendant une période allant de 5.9 à 7.5 ans. Toutefois, les disparités sont importantes entre les deux extrêmes : l'écart est d'environ quatre ans entre le Danemark, la Finlande, la France et l'Islande d'une part (plus de huit ans en moyenne) et le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie d'autre part (quatre ans et demi en moyenne).

Les données relatives à l'espérance de formation peuvent correspondre à une grande diversité de formules associant emploi et études. L'emploi exercé pendant les études peut par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou être un emploi à temps partiel. Très marginales dans la moitié des pays étudiés, les formules alternant emploi et formation représentent dans les autres pays entre une et quatre des années supplémentaires qu'un jeune peut espérer passer en formation.

Outre les six ans et demi consacrés en moyenne aux études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer 6.4 ans en tant qu'actif occupé, 0.8 an au chômage et 1.3 an en dehors du marché du travail (sans étudier, ni rechercher d'emploi) au cours des 15 prochaines années (voir le tableau C4.1a). Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Cet indicateur estime le nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité des jeunes...

...et rend compte de la situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans peut espérer passer encore environ six ans et demi dans le système éducatif.

Les données relatives à l'espérance de formation recouvrent une grande diversité de formules associant emploi et études.

Un jeune de 15 ans peut escompter d'ici l'âge de 29 ans avoir un emploi pendant 6.4 ans, être au chômage pendant près d'un an et être hors du marché du travail pendant 1.3 an.

C4

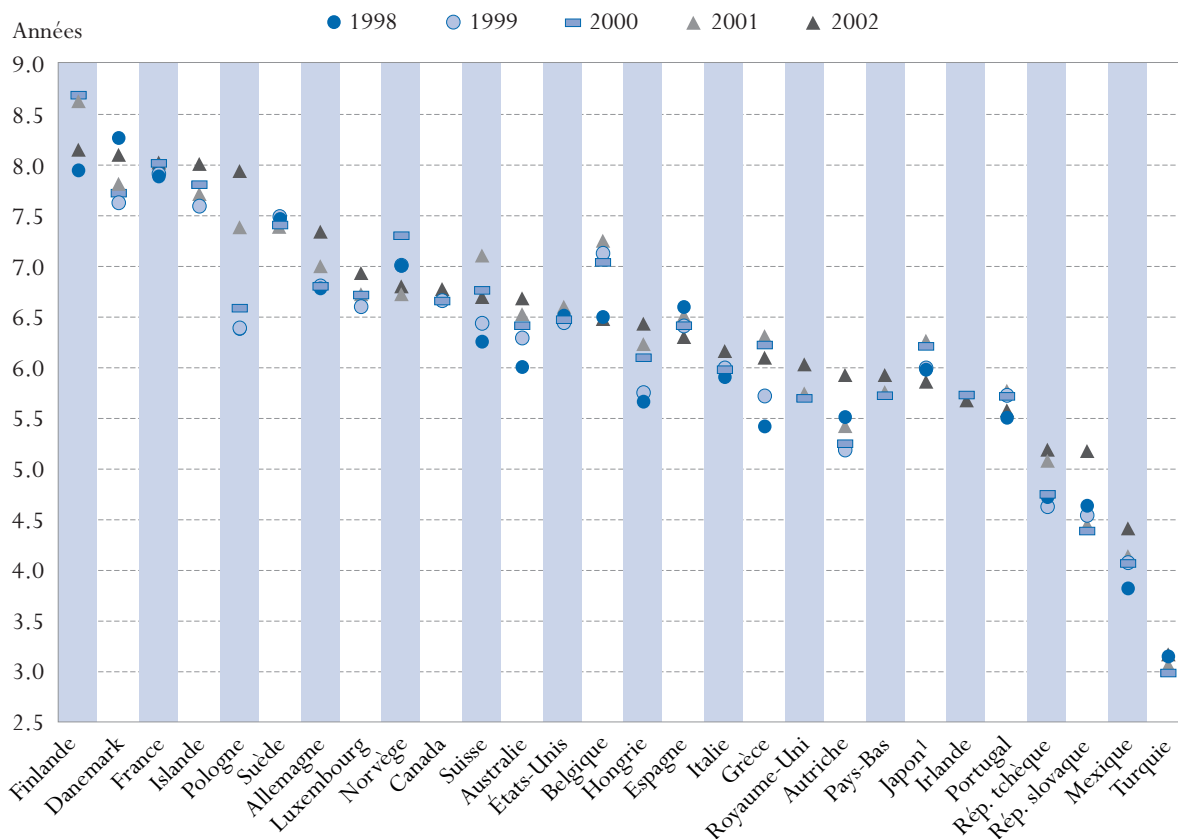
C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent particulièrement les disparités de taux d'emploi des jeunes. Égale ou inférieure à cinq mois dans des pays comme le Danemark, l'Islande, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège et les Pays-Bas, la durée cumulée des périodes de chômage est supérieure à 18 mois en Grèce, en Pologne et en République slovaque.

Au cours de ces cinq dernières années, l'espérance de scolarisation a augmenté dans une majorité de pays

La tendance observée au cours de ces dernières années se confirme dans la majorité des pays. La situation est restée stable dans quelques pays seulement : en France et en Suède, où la durée moyenne des études était déjà longue ; au Canada et aux États-Unis, où elle est toujours dans la moyenne ; et en Irlande et surtout au Portugal et en Turquie, où elle est restée faible, ce qui peut être une source de préoccupation (voir le graphique C4.2).

Seuls deux pays, l'Espagne et la Norvège, affichent une tendance au raccourcissement de la durée escomptée des études. La tendance à l'allongement reste prononcée dans tous les autres pays, en particulier en Allemagne, en Australie,

Graphique C4.2. Variation de l'estimation du nombre d'années en formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (1998-2002)



1. Population âgée de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années de formation des jeunes âgés de 15 à 29 ans en 2002.

Source : OCDE. Tableau C4.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

en Grèce, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, où l'espérance de scolarisation d'un jeune de 15 ans a augmenté de plus de six mois depuis 1998.

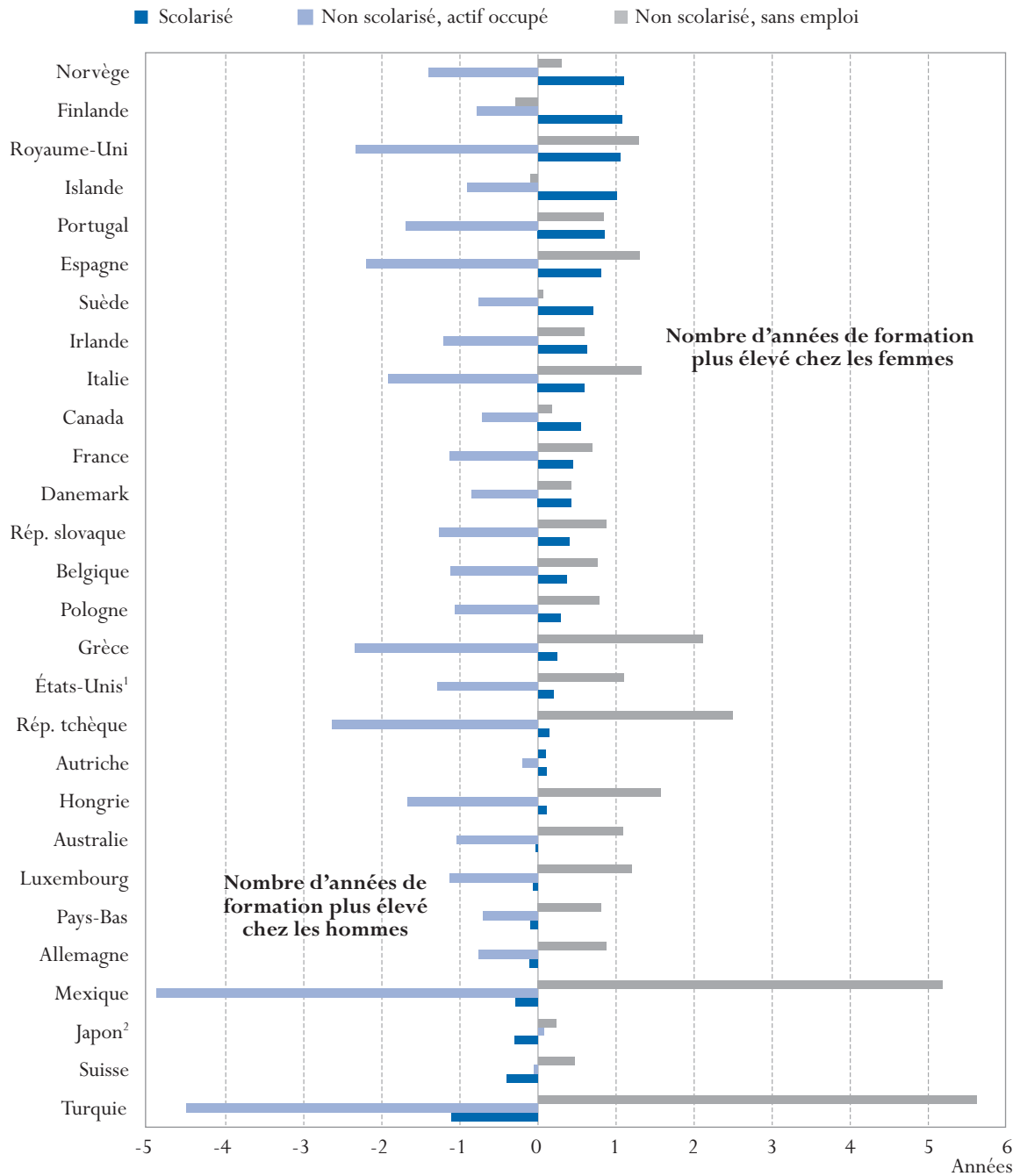
Globalement, le nombre moyen d'années d'études escomptées est plus élevé pour les femmes (6.6 ans, contre 6.3 ans pour les hommes). Dans tous les pays sauf sept (en Allemagne, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie), les chiffres sont plus élevés pour les femmes que pour les hommes. La Turquie fait figure d'exception à cet égard : l'espérance de scolarisation des femmes est inférieure de plus d'un an à celle des hommes. Dans les pays qui se situent à l'autre extrémité du classement (en Finlande, en Islande, en Norvège et au Royaume-Uni), les écarts dans l'espérance de scolarisation des deux sexes sont du même ordre, mais en défaveur des hommes (voir le graphique C4.3).

Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe, même si les périodes de chômage prévues sont plus longues chez les hommes dans la grande majorité des cas. Toutefois, si la situation est analogue pour les deux sexes ou légèrement en défaveur des hommes dans de nombreux pays, les femmes paraissent nettement désavantagées en Espagne, en Grèce, en Italie, au Portugal et en République tchèque, et sensiblement avantagées au Canada, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.1a). Dans certains de ces pays, notamment en Turquie, les périodes de chômage plus courtes observées pour les femmes s'expliquent en grande partie par le fait que de nombreuses femmes se retirent du marché du travail, réduisant ainsi les effectifs des demandeurs d'emploi.

Alors que les jeunes hommes peuvent escompter passer un peu plus d'un an et sept mois sans suivre d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans et neuf mois pour les femmes. En Grèce, en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à se retirer du marché du travail, sans suivre d'études ni travailler. Dans de très rares pays (en Autriche, en Finlande et en Suède), il n'existe guère de différence à cet égard entre les jeunes hommes et les jeunes femmes. Dans tous les autres pays, les femmes âgées de 15 à 29 ans passent environ dix mois de plus en moyenne que les hommes en dehors du marché du travail, sans suivre d'études.

En revanche, la durée prévue d'activité au sortir des études est plus courte chez les femmes de 15 à 29 ans dans tous les pays de l'OCDE. La durée des études explique ce phénomène dans la plupart des pays, mais ce n'est pas le seul facteur explicatif. En Grèce, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, la période passée sans suivre d'études ni travailler est nettement plus longue chez les femmes que chez les hommes, alors que l'espérance de scolarisation est analogue, voire inférieure. En Espagne, en Italie et au Royaume-Uni, la scolarisation plus longue chez les femmes explique les durées plus courtes d'activité, du moins en partie.

Graphique C4.3. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans, selon le sexe (2002)



1. Année de référence : 2001.

2. Population âgée de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre femmes et hommes dans l'estimation du nombre d'années de formation des jeunes âgés de 15 à 29 ans.

Source : OCDE. Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Association emploi-études

Les 27 pays de l'OCDE qui ont fourni des données sur l'entrée des jeunes dans la vie active présentent des profils contrastés, non seulement en termes de durée des études, mais également dans la combinaison des cursus avec des expériences professionnelles en entreprise ou l'offre de programmes emploi-études (voir le graphique C4.4).

Le premier groupe de pays (le groupe A) est le plus petit des cinq. Dans trois pays seulement, la durée des études est longue et les formations sont rarement combinées avec des expériences professionnelles. En Finlande, en France et en Pologne, les jeunes de 15 à 29 ans peuvent escompter suivre huit années d'études en moyenne, la Finlande étant le pays où les plus âgés sont les plus nombreux à suivre des études. Les programmes emploi-études et les autres formules associant emploi et études existent, mais ils sont relativement peu répandus.

Le deuxième groupe (le groupe B) est un peu plus important : il compte quatre pays où les études sont longues et souvent combinées avec un emploi. Ce groupe est constitué de pays nordiques (le Danemark, l'Islande et la Suède en l'occurrence) où le cumul d'un emploi avec des études est très courant dans les trois tranches d'âge. L'Allemagne présente un profil analogue, car elle applique un système de formation en alternance qui combine emploi et études.

Les groupes C et D englobent la majorité des pays où la durée des études est moyenne, mais qui se distinguent nettement par la forme de l'association entre l'emploi et les études. Dans les pays du groupe C, le cumul d'un emploi avec les études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandus dans certains pays européens comme l'Autriche et la Suisse, les programmes emploi-études constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes travaillent contre rémunération en dehors de leurs heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail chez les jeunes de 15 à 24 ans est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition entre l'école et la vie active en Australie, au Canada, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Norvège.

Dans les pays du groupe D, à savoir en Belgique, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg et dans les pays méditerranéens, emploi et formation initiale sont rarement associés, que ce soit sous la forme de programmes emploi-études ou d'emplois rémunérés en dehors des heures de cours.

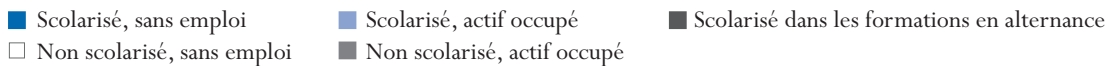
Enfin, les pays du groupe E se distinguent par leur courte durée de scolarisation. Les jeunes de 15 à 19 ans qui suivent des programmes emploi-études sont relativement nombreux en République slovaque et en République tchèque, mais pas au Mexique ni en Turquie. A partir de 20 ans, le taux de scolarisation est très faible dans tous les pays qui constituent ce groupe.

Les pays se distinguent non seulement en fonction de la durée des études, mais également en fonction de leur combinaison avec des expériences professionnelles.

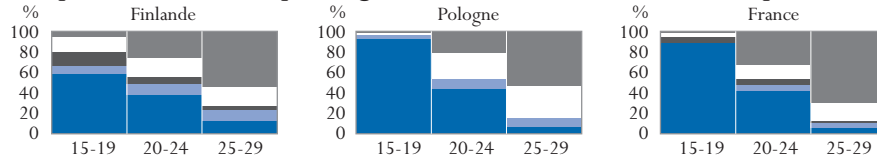
Les programmes emploi-études et d'autres formes de cumul d'un emploi avec des études sont courants dans certains pays de l'OCDE mais rares dans d'autres.

Graphique C4.4. Profils nationaux de transition entre les études et le monde du travail (2002)

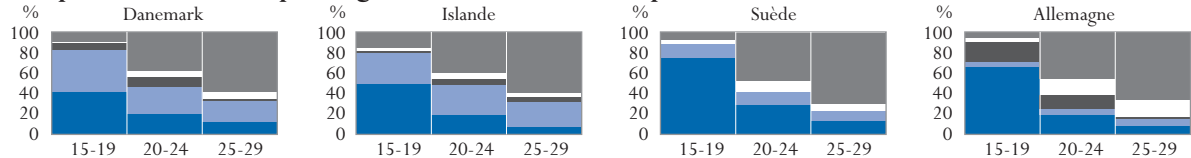
Pourcentage des jeunes âgés de 15 à 29 ans, scolarisés et non scolarisés, selon le groupe d'âge et le statut professionnel



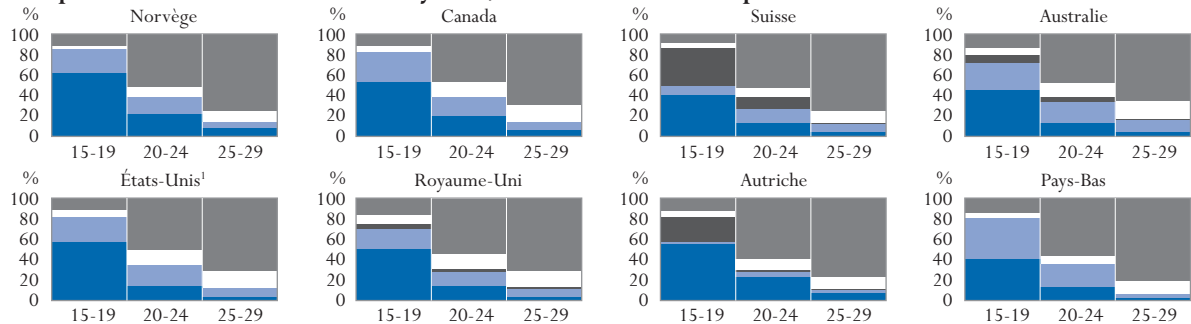
Groupe A : Scolarisation prolongée, rarement combinée avec un emploi



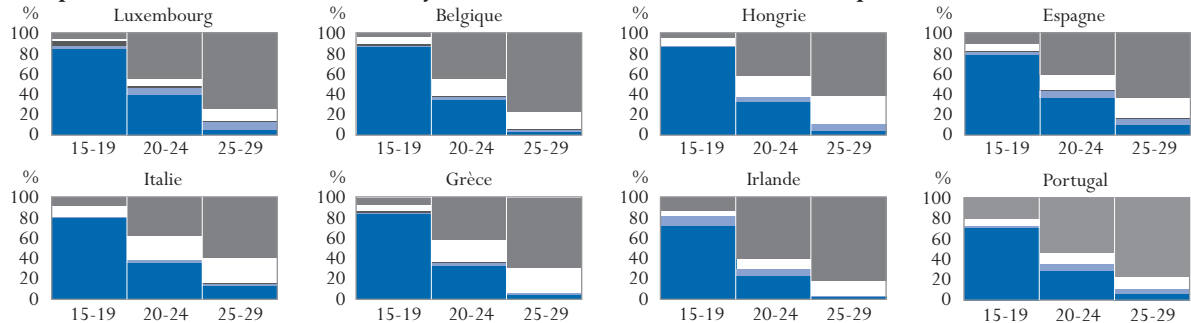
Groupe B : Norvégisation prolongée, combinée avec un emploi



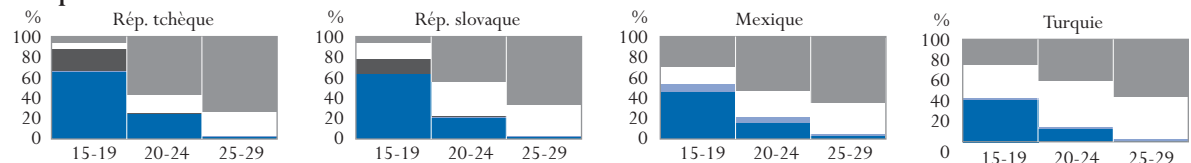
Groupe C : Scolarisation de durée moyenne, combinée avec un emploi



Groupe D : Scolarisation de durée moyenne, rarement combinée avec un emploi



Groupe E : Scolarisation de courte durée



1. Année de référence : 2001.

Au sein de chaque groupe, les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des jeunes âgés de 15 à 29 ans qui sont scolarisés.

Source : OCDE. Tableau C4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne, en Autriche et en Suisse où les hommes sont sensiblement plus nombreux à participer à des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au Canada, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les femmes âgées de 15 à 24 ans sont plus nombreuses à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours que les hommes du même âge (voir les tableaux C4.2a et C4.2b).

Durant les années d'études, la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire dans la plupart des pays de l'OCDE.

Entrée sur le marché du travail à l'issue de la formation initiale

Avec l'âge, le pourcentage de jeunes scolarisés diminue et le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés se situe entre 10 et 30 % pour les jeunes âgés de 15 à 19 ans, entre 50 et 70 % pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans et entre 80 et 95 % pour les jeunes âgés de 25 à 29 ans (voir le tableau C4.2). Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, l'insertion des jeunes dans la vie active intervient plus tardivement et, dans certains cas, demande plus de temps. Cette tendance s'explique non seulement par la demande d'enseignement, mais aussi par la situation générale du marché du travail, la durée des programmes d'études et leur adéquation avec le marché du travail et la fréquence des études à temps partiel.

L'âge auquel intervient l'entrée dans la vie active varie selon les pays de l'OCDE en fonction de différents facteurs liés au système éducatif et au marché du travail.

Les perspectives d'emploi qui s'offrent aux jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail à l'issue de leurs études varient selon leur âge. Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont moins susceptibles d'occuper un emploi que ceux appartenant aux groupes d'âge supérieurs et les jeunes hommes non scolarisés sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes dans la même situation. En termes relatifs, les femmes sont moins nombreuses que les hommes sur le marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, tranche d'âge souvent associée à la maternité et à l'éducation des enfants (voir les tableaux C4.2a et C4.2b).

Les taux d'emploi parmi les jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés permettent de rendre compte de l'efficacité des modalités de transition. Ils donnent donc aux décideurs la possibilité d'évaluer les politiques mises en œuvre en la matière. Dans 21 pays de l'OCDE sur 27, moins de 66 % (et parfois moins de 50 %) des jeunes non scolarisés âgés de 15 à 19 ans travaillent. Ce constat peut suggérer que, parce que ces jeunes ont quitté prématurément l'école, les employeurs considèrent qu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour occuper un emploi productif. Les taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans dépassent généralement 65 %, mais se situent encore autour, voire en deçà de 60 % dans quelques pays de l'OCDE tels la Finlande, l'Italie, la Pologne, la République slovaque et la Turquie. Chez les 25-29 ans, les taux d'emploi sont compris entre 67 et 87 % dans la plupart des pays de l'OCDE, sauf en Pologne et en Turquie (voir le tableau C4.2). Les taux d'emploi à l'issue des études tendent à être plus élevés chez les hommes que chez les femmes. Cet écart est probablement lié aux responsabilités familiales et au fait que dans de nombreux

pays de l'OCDE, le statut d'inactif reste socialement plus acceptable pour les femmes que pour les hommes (voir les tableaux C4.2a et C4.2b).

Taux de chômage et proportion de jeunes non scolarisés chômeurs par rapport à l'ensemble de la population des jeunes

Les jeunes représentent la source principale de nouvelles compétences dans les pays de l'OCDE. Dans la plupart de ces pays, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Étant donné que les emplois proposés sur le marché du travail requièrent des niveaux de compétences générales toujours plus élevés et des capacités d'apprentissage plus souples, les personnes qui n'ont qu'un faible niveau de formation sont souvent très pénalisées sur le marché du travail. Les différences dans les proportions de jeunes chômeurs non scolarisés par rapport aux effectifs totaux des jeunes, en fonction des niveaux de formation, donnent une idée de la mesure dans laquelle la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes, quels qu'ils soient.

Les taux de chômage classiques surestiment le chômage durant le processus de transition et ne tiennent pas compte des différents systèmes de cumul d'un emploi avec une formation pendant la période de transition.

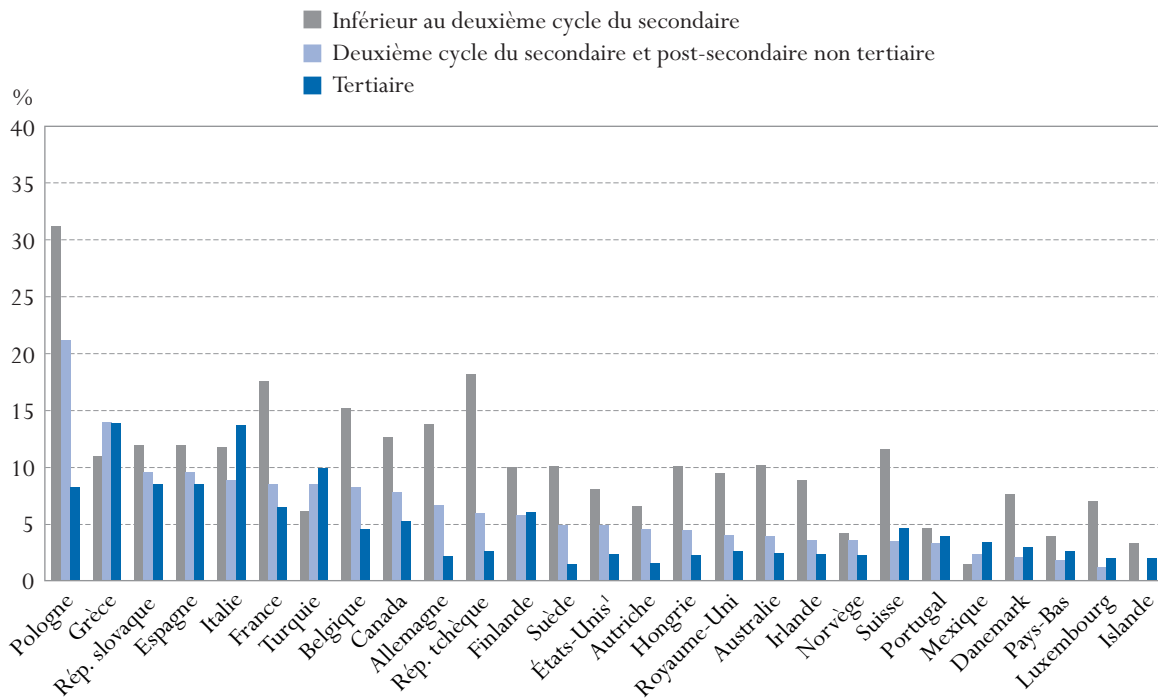
Le taux de chômage des jeunes par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire la situation des jeunes au regard de l'emploi. Toutefois, le taux de chômage classique ne tient pas compte du contexte éducatif. Ainsi, dans certains pays de l'OCDE, il se peut qu'un jeune sans emploi comptabilisé dans le numérateur soit également inscrit comme étudiant. De même, le dénominateur peut inclure des jeunes en formation professionnelle à condition qu'ils soient sous contrat d'apprentissage, mais exclure tout autre jeune suivant une formation professionnelle dans un établissement d'enseignement. Lorsque la quasi-totalité des jeunes d'un groupe d'âge est encore scolarisée, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la faible minorité présente sur le marché du travail. Les taux peuvent donc paraître très élevés, en particulier pour les groupes d'âge les plus jeunes correspondant à ceux qui ont généralement arrêté leurs études prématurément avec un niveau très faible de formation.

Étudier la proportion de jeunes chômeurs non scolarisés par rapport à l'ensemble de la cohorte d'âge permet de déterminer d'une manière plus précise dans quelle mesure le chômage risque de toucher les jeunes. En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études souhaitent en général trouver un emploi temporaire ou à temps partiel compatible avec leurs études, à la différence de ceux qui se présentent sur ce marché à l'issue de leurs études.

La proportion des jeunes non scolarisés chômeurs par rapport à l'ensemble de leur groupe d'âge est en moyenne une fois et demie plus élevée pour ceux qui n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire que pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

En moyenne, l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires réduit le ratio de chômeurs (c'est-à-dire le chômage des jeunes non scolarisés exprimé en pourcentage de l'ensemble de la cohorte d'âge) d'environ 6 points de pourcentage chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans et d'environ 4 points chez ceux qui ont entre 25 et 29 ans (voir le tableau C4.3). Dans 20 pays de l'OCDE sur 27, la proportion de jeunes chômeurs non scolarisés parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires est inférieure à 8 %. Parmi les jeunes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, la proportion de jeunes non scolarisés chômeurs n'est inférieure à 8 % que dans six pays de l'OCDE. Dans la mesure où un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseigne-

Graphique C4.5. Pourcentage de chômeurs non scolarisés chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans, selon le niveau de formation (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chômeurs non scolarisés chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans ayant obtenu un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de niveau post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

ment secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas atteint ce niveau seront nettement plus exposés que les autres au risque du chômage pendant leur vie active.

Les différences dans l'accès à l'emploi selon les niveaux de formation restent sensibles à la fin de la période de transition, c'est-à-dire chez les jeunes de 25 à 29 ans qui ont pour la plupart terminé leurs études. Ne pas avoir obtenu de diplôme de fin d'études secondaires constitue de toute évidence un sérieux handicap, alors qu'être titulaire d'un diplôme tertiaire est un atout dans la plupart des cas (voir le graphique C4.5).

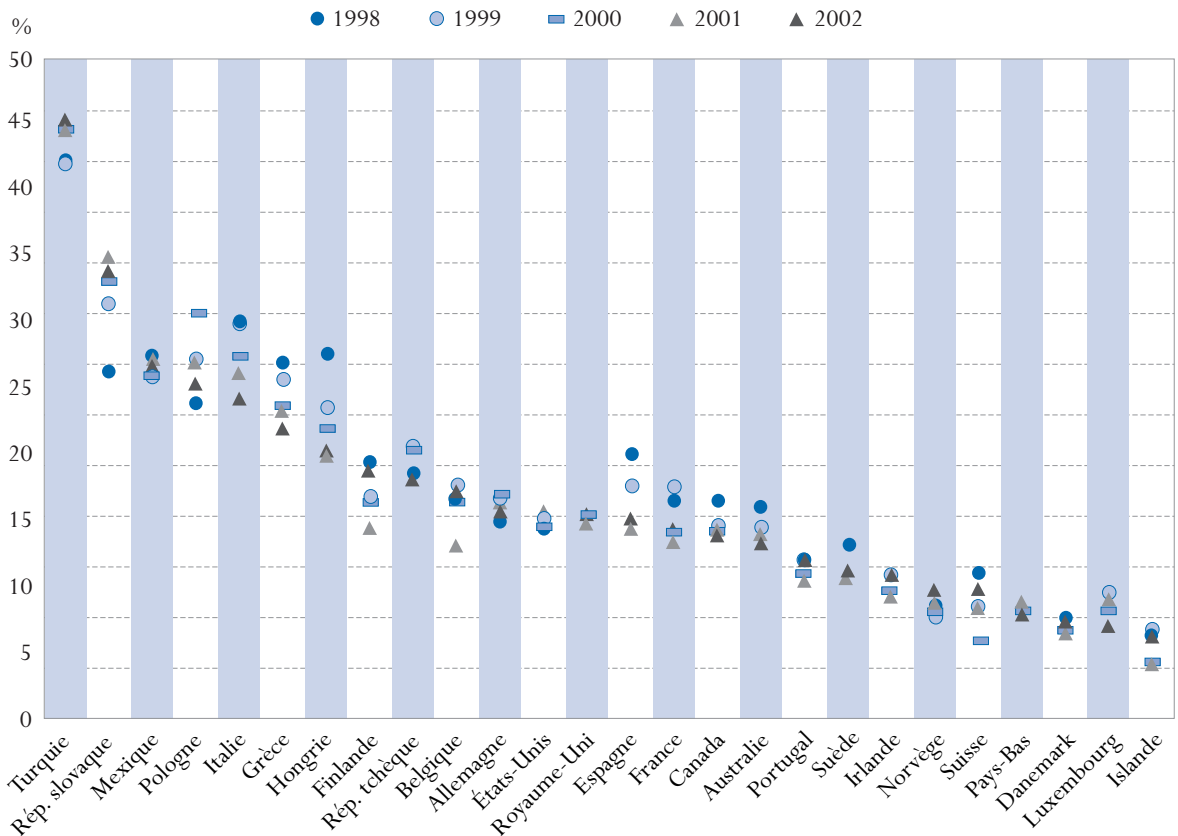
Dans 12 pays de l'OCDE, la proportion de jeunes âgés de 25 à 29 ans, non scolarisés et au chômage, est supérieure à 5 % pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Dans un petit nombre de pays de l'OCDE, même les jeunes qui ont une formation de niveau tertiaire sont confrontés à des risques de chômage considérables lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail. La proportion de jeunes non scolarisés au chômage par rapport aux effectifs totaux de jeunes de ce groupe d'âge est égale ou supérieure à 8 % en Espagne, en Grèce, en Italie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.3).

Un diplôme de fin d'études secondaires, voire tertiaires, ne garantit pas aux jeunes qu'ils éviteront le chômage, mais augmente sensiblement leurs chances de trouver un emploi.

Depuis 1998, le chômage et l'inactivité sont en baisse chez les 20-24 ans dans la plupart des pays.

L'analyse de la tranche d'âge la plus concernée par la transition, à savoir les 20-24 ans, montre l'évolution du chômage et de l'inactivité (les deux aspects du « non emploi ») chez ceux qui ont terminé leurs études. En quatre ans, des changements importants se sont produits dans plusieurs pays. En effet, dans les pays méditerranéens tels l'Espagne, la Grèce et l'Italie, ainsi qu'en Finlande où le taux de non emploi était relativement élevé, la situation s'est améliorée de manière spectaculaire, même si la tendance a commencé à s'infléchir récemment. La Turquie fait figure d'exception : elle a enregistré une augmentation de son taux de non emploi, qui figurait déjà parmi les plus élevés de l'OCDE. Les pays d'Europe centrale et orientale présentent des profils très contrastés. Le taux de non emploi est en baisse continue en Hongrie et en hausse continue en République slovaque. Quant à la Pologne, elle a vu son taux de non emploi augmenter, puis chuter après un pic en 2000.

Graphique C4.6. Évolution du pourcentage de chômeurs et d'inactifs non scolarisés chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans (1998-2002)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chômeurs et d'inactifs non scolarisés chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans en 2002. Source : OCDE. Tableau C4.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

La situation est cependant restée très stable ces cinq dernières années dans plusieurs pays : le taux de non emploi continue d'être élevé au Mexique, d'être faible au Danemark et d'être dans la moyenne aux États-Unis et au Royaume-Uni. Les profils des autres pays sont moins tranchés, mais font apparaître une tendance générale. La plupart des pays affichent avec seulement de faibles variations, une régression constante du chômage et du retrait du marché du travail entre 1998 et 2001, suivie d'une stabilisation, voire dans certains cas d'une augmentation du chômage et du retrait du marché du travail en 2002. Échappent à ce constat la Norvège, qui enregistre une tendance légère, mais régulière à la hausse de son taux de non emploi, et la Suisse, dont la courbe prononcée en V témoigne d'une baisse sensible du taux de non emploi (à son plus bas niveau en 2000) suivie d'une hausse tout aussi sensible.

Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active qui recensent le nombre de jeunes d'un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés pour les 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Pour les pays qui ont fourni des données à partir de l'âge de 16 ans seulement, les calculs sont basés sur l'hypothèse que les jeunes de 15 ans sont tous scolarisés et ne travaillent pas. Cette modification de la méthode de calcul tend à augmenter l'estimation moyenne de l'espérance de formation par rapport à la dernière édition de *Regards sur l'éducation*. Par conséquent, les calculs supposent que les jeunes qui ont aujourd'hui 15 ans connaîtront entre 15 et 29 ans les mêmes conditions d'études et de travail que les jeunes dans cette tranche d'âge au cours de l'année de référence considérée.

Par personnes en formation, on entend aussi bien celles qui suivent des programmes à temps partiel que des programmes à temps plein, le terme « formation » étant pris dans l'acception la plus proche de la définition de la scolarisation institutionnelle telle qu'elle est appliquée dans les sources administratives sur les taux d'inscription. En conséquence, les programmes sortant du cadre institutionnel et les activités éducatives de très courte durée, par exemple sur le lieu de travail, sont en principe exclus de cet indicateur.

Les données sur lesquelles se base cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE dont la période de référence correspond au début de l'année civile, habituellement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois. Elles ne tiennent donc pas compte des emplois exercés pendant l'été. Les situations au regard de l'emploi indiquées ici sont définies conformément aux lignes directrices du BIT, à une exception près. Pour construire cet indicateur, les individus participant à des programmes emploi-études (voir ci-dessous) ont été classés séparément comme « scolarisés » et « actifs occupés », sans référence à leur statut selon les lignes directrices du BIT pendant la semaine de référence. En effet, ces personnes n'ont peut-être pas nécessairement travaillé dans le cadre de leur formation pendant la semaine de référence, ce qui veut dire qu'à ce moment-là, elles n'occupaient pas d'emploi. La catégorie des

Les données proviennent des Enquêtes nationales sur la population active.

C4

Les données sur lesquelles se base cet indicateur ont été recueillies lors d'une collecte spéciale de données de l'OCDE dont la période de référence correspond au premier trimestre de l'année.

« autres actifs occupés » inclut les individus considérés comme actifs occupés en vertu des définitions du BIT, mais exclut les jeunes participant à des programmes emploi-études qui sont déjà comptabilisés comme actifs occupés. Enfin, la catégorie des « inactifs » inclut les personnes qui ne travaillent pas et qui ne sont pas au chômage, c'est-à-dire qui ne recherchent pas d'emploi.

Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de type formel (par exemple, le système dual (*dual system*) en Allemagne, « l'apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise [*internship*] et l'enseignement alterné [ou coopératif] au Canada et l'*apprenticeship* en Irlande). L'enseignement et la formation à vocation professionnelle sont dispensés non seulement dans des établissements d'enseignement, mais aussi en entreprise. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Cela dépend généralement du type d'emploi et de la formation ou des cours dispensés.

Les taux de scolarisation proviennent de données recueillies lors d'enquêtes sur la population active. Toutefois, il est possible que ces données ne concordent pas exactement avec les statistiques administratives nationales auxquelles il est fait référence ailleurs dans cette publication et ce, pour un certain nombre de raisons. La première raison est que l'âge n'est peut-être pas mesuré de la même manière. Par exemple, dans les données administratives, tant l'inscription que l'âge sont pris en compte au 1^{er} janvier pour les pays OCDE de l'hémisphère nord, alors que dans certaines enquêtes sur la population active, c'est l'inscription lors de la semaine de référence et l'âge qui sera atteint à la fin de l'année civile qui sont pris en considération, même si les enquêtes sont menées au début de l'année. Dans ces conditions, les taux de scolarisation enregistrés peuvent dans certains cas renvoyer à une population qui est en fait près d'un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué. À un âge où les jeunes sont parfois nombreux à arrêter leurs études, l'incidence sur les taux de scolarisation peut être importante. La deuxième raison est que des jeunes peuvent être inscrits dans plusieurs programmes et peuvent être comptés deux fois dans les statistiques administratives, mais une fois seulement dans les enquêtes sur la population active. De plus, il se peut que les inscriptions ne soient pas toutes prises en considération dans les statistiques administratives, en particulier les inscriptions dans les établissements à but lucratif. Enfin, la classification des programmes à laquelle les personnes interrogées font référence dans les enquêtes nationales sur la population active ne correspond pas nécessairement à celle sur laquelle se basent les collectes de données administratives.

Le ratio de chômeurs est le nombre de chômeurs divisé par le nombre total de personnes de la population.

Le taux d'emploi est le nombre de personnes actives occupées divisé par le nombre total de actives occupées de la population.

Tableau C4.1a. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2002)

Selon le sexe et le statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Nombre d'années en formation			Nombre d'années en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total
Australie	Hommes	3.2	3.5	6.7	6.9	0.8	0.5	8.3
	Femmes	3.0	3.7	6.7	5.9	0.6	1.9	8.3
	H+F	3.1	3.6	6.7	6.4	0.7	1.2	8.3
Autriche	Hommes	3.9	2.0	5.9	7.6	0.7	0.8	9.1
	Femmes	4.6	1.3	6.0	7.4	0.5	1.1	9.0
	H+F	4.2	1.7	5.9	7.5	0.6	1.0	9.1
Belgique	Hommes	5.8	0.5	6.3	7.0	0.9	0.8	8.7
	Femmes	6.2	0.5	6.7	5.9	1.0	1.5	8.3
	H+F	6.0	0.5	6.5	6.4	1.0	1.1	8.5
Canada	Hommes	4.1	2.4	6.5	6.7	1.1	0.7	8.5
	Femmes	4.0	3.1	7.1	6.0	0.6	1.4	7.9
	H+F	4.0	2.8	6.8	6.4	0.8	1.0	8.2
Rép. tchèque	Hommes	3.9	1.2	5.1	8.6	0.9	0.4	9.9
	Femmes	4.5	0.7	5.3	5.9	1.0	2.8	9.7
	H+F	4.2	1.0	5.2	7.3	1.0	1.6	9.8
Danemark	Hommes	3.4	4.5	7.9	6.4	0.4	0.3	7.1
	Femmes	3.6	4.7	8.3	5.6	0.3	0.8	6.7
	H+F	3.5	4.6	8.1	6.0	0.4	0.5	6.9
Finlande	Hommes	5.1	2.5	7.6	4.6	0.8	2.0	7.4
	Femmes	6.0	2.7	8.7	3.8	0.7	1.9	6.3
	H+F	5.5	2.6	8.1	4.2	0.7	1.9	6.9
France	Hommes	6.6	1.2	7.8	5.8	1.1	0.4	7.2
	Femmes	7.1	1.1	8.2	4.6	1.0	1.2	6.8
	H+F	6.9	1.2	8.0	5.2	1.0	0.8	7.0
Allemagne	Hommes	4.7	2.6	7.4	6.3	0.8	0.5	7.6
	Femmes	4.8	2.4	7.3	5.5	0.6	1.7	7.7
	H+F	4.8	2.5	7.3	5.9	0.7	1.1	7.7
Grèce	Hommes	5.7	0.3	6.0	7.3	1.2	0.5	9.0
	Femmes	6.0	0.3	6.2	5.0	1.9	2.0	8.8
	H+F	5.8	0.3	6.1	6.1	1.5	1.2	8.9
Hongrie	Hommes	5.8	0.6	6.4	6.5	0.8	1.3	8.6
	Femmes	5.9	0.6	6.5	4.9	0.4	3.2	8.5
	H+F	5.8	0.6	6.4	5.7	0.6	2.3	8.6
Islande	Hommes	3.9	3.6	7.5	6.6	0.7	c	7.5
	Femmes	4.3	4.2	8.5	5.7	c	0.7	6.5
	H+F	4.1	3.9	8.0	6.2	0.4	0.4	7.0
Irlande	Hommes	4.7	0.7	5.4	8.4	0.7	0.5	9.6
	Femmes	5.1	0.9	6.0	7.2	0.4	1.4	9.0
	H+F	4.9	0.8	5.7	7.8	0.5	1.0	9.3
Italie	Hommes	5.6	0.2	5.9	6.7	1.3	1.1	9.1
	Femmes	6.2	0.3	6.5	4.8	1.4	2.4	8.5
	H+F	5.9	0.2	6.2	5.7	1.4	1.7	8.8
Japon ¹	Hommes	5.2	0.8	6.0	3.2	0.5	0.4	4.0
	Femmes	4.9	0.8	5.7	3.2	0.4	0.7	4.3
	H+F	5.1	0.8	5.9	3.2	0.4	0.5	4.1

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Population âgée de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.1a. (suite) Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2002)

Selon le sexe et le statut professionnel

		Nombre d'années en formation			Nombre d'années en dehors de la formation				
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Hommes	6.3	0.6	7.0	7.5	0.4	0.1	8.0
		Femmes	6.4	0.5	6.9	6.4	0.4	1.4	8.1
		H+F	6.4	0.6	6.9	6.9	0.4	0.7	8.1
	Mexique	Hommes	3.6	1.0	4.6	9.5	0.4	0.6	10.4
		Femmes	3.7	0.6	4.3	4.6	0.2	5.9	10.7
		H+F	3.6	0.8	4.4	7.0	0.3	3.3	10.6
	Pays-Bas	Hommes	2.8	3.2	6.0	8.1	0.3	0.5	9.0
		Femmes	2.7	3.1	5.9	7.4	0.3	1.4	9.1
		H+F	2.8	3.2	5.9	7.8	0.3	1.0	9.1
	Norvège	Hommes	4.5	1.8	6.2	7.8	0.5	0.5	8.8
		Femmes	4.8	2.6	7.3	6.4	0.3	1.0	7.7
		H+F	4.6	2.2	6.8	7.1	0.4	0.7	8.2
	Pologne	Hommes	6.6	1.2	7.8	4.5	2.2	0.5	7.2
		Femmes	7.0	1.0	8.1	3.4	1.8	1.7	6.9
		H+F	6.8	1.1	7.9	3.9	2.0	1.1	7.1
	Portugal	Hommes	4.5	0.6	5.1	8.8	0.6	0.5	9.9
		Femmes	5.4	0.6	6.0	7.1	0.7	1.2	9.0
		H+F	5.0	0.6	5.6	7.9	0.6	0.8	9.4
	Rép. slovaque	Hommes	4.0	1.0	5.0	6.5	2.7	0.8	10.0
		Femmes	4.7	0.7	5.4	5.2	2.1	2.4	9.6
		H+F	4.3	0.9	5.2	5.8	2.4	1.6	9.8
Espagne	Hommes	5.3	0.6	5.9	7.5	1.1	0.6	9.1	
	Femmes	6.0	0.7	6.7	5.3	1.4	1.6	8.3	
	H+F	5.6	0.6	6.3	6.5	1.2	1.1	8.7	
Suède	Hommes	5.8	1.3	7.1	6.8	0.7	0.5	7.9	
	Femmes	5.8	2.0	7.8	6.0	0.5	0.7	7.2	
	H+F	5.8	1.7	7.5	6.4	0.6	0.6	7.5	
Suisse	Hommes	2.8	4.1	6.9	6.9	0.6	0.6	8.1	
	Femmes	2.9	3.6	6.5	6.9	0.4	1.3	8.5	
	H+F	2.8	3.9	6.7	6.9	0.5	0.9	8.3	
Turquie	Hommes	3.3	0.4	3.7	8.1	1.5	1.8	11.3	
	Femmes	2.4	0.2	2.6	3.6	0.7	8.2	12.4	
	H+F	2.9	0.3	3.2	5.9	1.1	4.8	11.8	
Royaume-Uni	Hommes	3.3	2.3	5.6	8.1	0.8	0.5	9.4	
	Femmes	3.7	2.9	6.6	5.8	0.6	2.1	8.4	
	H+F	3.5	2.5	6.0	7.1	0.7	1.2	9.0	
États-Unis ²	Hommes	4.1	2.4	6.5	7.1	0.7	0.8	8.5	
	Femmes	3.8	2.9	6.7	5.8	0.5	2.0	8.3	
	H+F	3.9	2.6	6.6	6.4	0.6	1.4	8.4	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.6</i>	<i>1.7</i>	<i>6.3</i>	<i>7.1</i>	<i>0.9</i>	<i>0.7</i>	<i>8.7</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>4.8</i>	<i>1.8</i>	<i>6.6</i>	<i>5.6</i>	<i>0.7</i>	<i>2.0</i>	<i>8.4</i>	
	<i>H+F</i>	<i>4.7</i>	<i>1.7</i>	<i>6.4</i>	<i>6.4</i>	<i>0.8</i>	<i>1.3</i>	<i>8.6</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Hommes	4.5	1.2	5.8	4.4	1.0	3.8	9.2
		Femmes	4.6	1.4	6.0	4.3	0.8	3.8	9.0
		H+F	4.6	1.3	5.9	4.4	0.9	3.8	9.1

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Population âgée de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.1b. Variation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (1998-2002)

Selon le sexe et le statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		1998		1999		2000		2001		2002	
		En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation
		Australie	Hommes	6.0	9.0	6.4	8.6	6.4	8.6	6.6	8.4
	Femmes	6.0	9.0	6.2	8.8	6.5	8.5	6.4	8.6	6.7	8.3
	H+F	6.0	9.0	6.3	8.7	6.4	8.6	6.5	8.5	6.7	8.3
Autriche	Hommes	5.7	9.3	5.2	9.8	5.3	9.7	5.4	9.6	5.9	9.1
	Femmes	5.4	9.6	5.2	9.8	5.2	9.8	5.4	9.6	6.0	9.0
	H+F	5.5	9.5	5.2	9.8	5.2	9.8	5.4	9.6	5.9	9.1
Belgique	Hommes	6.4	8.6	7.2	7.8	6.9	8.1	7.3	7.7	6.3	8.7
	Femmes	6.5	8.5	7.4	7.6	7.2	7.8	7.2	7.8	6.7	8.3
	H+F	6.5	8.5	7.3	7.7	7.0	8.0	7.2	7.8	6.5	8.5
Canada	Hommes	6.6	8.4	6.5	8.5	6.5	8.5	6.5	8.5	6.5	8.5
	Femmes	6.8	8.2	6.9	8.1	6.9	8.1	7.0	8.0	7.1	7.9
	H+F	6.7	8.3	6.7	8.3	6.7	8.3	6.8	8.2	6.8	8.2
Rép. tchèque	Hommes	4.7	10.3	4.6	10.4	4.7	10.3	5.0	10.0	5.1	9.9
	Femmes	4.8	10.2	4.7	10.3	4.8	10.2	5.1	9.9	5.3	9.7
	H+F	4.7	10.3	4.6	10.4	4.8	10.2	5.1	9.9	5.2	9.8
Danemark	Hommes	8.1	6.9	7.3	7.7	7.1	7.9	7.6	7.4	7.9	7.1
	Femmes	8.4	6.6	8.0	7.0	8.2	6.8	8.1	6.9	8.3	6.7
	H+F	8.3	6.7	7.6	7.4	7.7	7.3	7.8	7.2	8.1	6.9
Finlande	Hommes	7.4	7.6	7.7	7.3	8.1	6.9	8.1	6.9	7.6	7.4
	Femmes	8.5	6.5	8.6	6.4	9.3	5.7	9.1	5.9	8.7	6.3
	H+F	7.9	7.1	8.1	6.9	8.7	6.3	8.6	6.4	8.1	6.9
France	Hommes	7.8	7.2	7.8	7.2	7.9	7.1	7.8	7.2	7.8	7.2
	Femmes	8.0	7.0	8.0	7.0	8.1	6.9	8.1	6.9	8.2	6.8
	H+F	7.9	7.1	7.9	7.1	8.0	7.0	8.0	7.0	8.0	7.0
Allemagne	Hommes	6.9	8.1	6.8	8.2	6.8	8.2	7.0	8.0	7.4	7.6
	Femmes	6.8	8.2	6.8	8.2	6.8	8.2	7.0	8.0	7.3	7.7
	H+F	6.8	8.2	6.8	8.2	6.8	8.2	7.0	8.0	7.3	7.7
Grèce	Hommes	5.5	9.5	5.8	9.2	6.1	8.9	6.2	8.8	6.0	9.0
	Femmes	5.4	9.6	5.7	9.3	6.3	8.7	6.3	8.7	6.2	8.8
	H+F	5.4	9.6	5.7	9.3	6.2	8.8	6.3	8.7	6.1	8.9
Hongrie	Hommes	5.6	9.4	5.6	9.4	6.1	8.9	6.1	8.9	6.4	8.6
	Femmes	5.7	9.3	5.9	9.1	6.1	8.9	6.4	8.6	6.5	8.5
	H+F	5.7	9.3	5.7	9.3	6.1	8.9	6.2	8.8	6.4	8.6
Islande	Hommes	m	m	7.5	7.5	7.9	7.1	7.2	7.8	7.5	7.5
	Femmes	m	m	7.6	7.4	7.7	7.3	8.3	6.7	8.5	6.5
	H+F	m	m	7.6	7.4	7.8	7.2	7.7	7.3	8.0	7.0
Irlande	Hommes	m	m	5.4	9.6	5.3	9.7	5.3	9.7	5.4	9.6
	Femmes	m	m	6.0	9.0	6.1	8.9	6.1	8.9	6.0	9.0
	H+F	m	m	5.7	9.3	5.7	9.3	5.7	9.3	5.7	9.3
Italie	Hommes	5.7	9.3	5.8	9.2	5.7	9.3	5.8	9.2	5.9	9.1
	Femmes	6.2	8.8	6.2	8.8	6.2	8.8	6.3	8.7	6.5	8.5
	H+F	5.9	9.1	6.0	9.0	6.0	9.0	6.0	9.0	6.2	8.8
Japon ¹	Hommes	6.2	3.8	6.2	3.8	6.5	3.5	6.6	3.4	6.0	4.0
	Femmes	5.7	4.3	5.8	4.2	5.9	4.1	5.9	4.1	5.7	4.3
	H+F	6.0	4.0	6.0	4.0	6.2	3.8	6.3	3.7	5.9	4.1

1. Population âgée de 15 à 24 ans.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.1b. (suite) Variation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (1998-2002)
Selon le sexe et le statut professionnel

		1998		1999		2000		2001		2002	
		En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation	En formation	En dehors de la formation
Luxembourg	Hommes	m	m	7.0	8.0	6.8	8.2	6.9	8.1	7.0	8.0
	Femmes	m	m	6.2	8.8	6.6	8.4	6.5	8.5	6.9	8.1
	H+F	m	m	6.6	8.4	6.7	8.3	6.7	8.3	6.9	8.1
Mexique	Hommes	4.0	11.0	4.2	10.8	4.2	10.8	4.3	10.7	4.6	10.4
	Femmes	3.7	11.3	4.0	11.0	4.0	11.0	4.0	11.0	4.3	10.7
	H+F	3.8	11.2	4.1	10.9	4.1	10.9	4.1	10.9	4.4	10.6
Pays-Bas	Hommes	7.9	7.1	7.8	7.2	5.8	9.2	5.8	9.2	6.0	9.0
	Femmes	7.3	7.7	7.4	7.6	5.7	9.3	5.7	9.3	5.9	9.1
	H+F	7.6	7.4	7.6	7.4	5.7	9.3	5.7	9.3	5.9	9.1
Norvège	Hommes	6.5	8.5	6.6	8.4	6.7	8.3	6.2	8.8	6.2	8.8
	Femmes	7.4	7.6	7.5	7.5	7.8	7.2	7.2	7.8	7.3	7.7
	H+F	7.0	8.0	7.0	8.0	7.3	7.7	6.7	8.3	6.8	8.2
Pologne	Hommes	6.3	8.7	6.3	8.7	6.5	8.5	7.2	7.8	7.8	7.2
	Femmes	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	7.5	7.5	8.1	6.9
	H+F	6.4	8.6	6.4	8.6	6.6	8.4	7.4	7.6	7.9	7.1
Portugal	Hommes	5.2	9.8	5.5	9.5	5.4	9.6	5.4	9.6	5.1	9.9
	Femmes	5.8	9.2	6.0	9.0	6.0	9.0	6.1	8.9	6.0	9.0
	H+F	5.5	9.5	5.7	9.3	5.7	9.3	5.7	9.3	5.6	9.4
Rép. slovaque	Hommes	4.5	10.5	4.5	10.5	4.4	10.6	4.3	10.7	5.0	10.0
	Femmes	4.8	10.2	4.6	10.4	4.4	10.6	4.5	10.5	5.4	9.6
	H+F	4.6	10.4	4.5	10.5	4.4	10.6	4.4	10.6	5.2	9.8
Espagne	Hommes	6.1	8.9	5.9	9.1	6.1	8.9	6.0	9.0	5.9	9.1
	Femmes	7.1	7.9	6.9	8.1	6.8	8.2	6.9	8.1	6.7	8.3
	H+F	6.6	8.4	6.4	8.6	6.4	8.6	6.5	8.5	6.3	8.7
Suède	Hommes	7.0	8.0	7.1	7.9	7.0	8.0	7.0	8.0	7.1	7.9
	Femmes	7.9	7.1	7.9	7.1	7.8	7.2	7.7	7.3	7.8	7.2
	H+F	7.4	7.6	7.5	7.5	7.4	7.6	7.4	7.6	7.5	7.5
Suisse	Hommes	6.7	8.3	6.8	8.2	7.2	7.8	7.4	7.6	6.9	8.1
	Femmes	5.8	9.2	6.1	8.9	6.3	8.7	6.7	8.3	6.5	8.5
	H+F	6.3	8.7	6.4	8.6	6.8	8.2	7.1	7.9	6.7	8.3
Turquie	Hommes	3.8	11.2	3.7	11.3	3.5	11.5	3.6	11.4	3.7	11.3
	Femmes	2.5	12.5	2.6	12.4	2.5	12.5	2.5	12.5	2.6	12.4
	H+F	3.1	11.9	3.1	11.9	3.0	12.0	3.1	11.9	3.2	11.8
Royaume-Uni	Hommes	m	m	m	m	6.0	9.0	5.9	9.1	5.6	9.4
	Femmes	m	m	m	m	6.3	8.7	6.4	8.6	6.6	8.4
	H+F	m	m	m	m	6.1	8.9	6.1	8.9	6.0	9.0
États-Unis	Hommes	6.4	8.6	6.5	8.5	6.4	8.6	6.5	8.5	m	m
	Femmes	6.6	8.4	6.4	8.6	6.6	8.4	6.7	8.3	m	m
	H+F	6.5	8.5	6.5	8.5	6.5	8.5	6.6	8.4	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>6.1</i>	<i>8.9</i>	<i>6.2</i>	<i>8.8</i>	<i>6.2</i>	<i>8.8</i>	<i>6.2</i>	<i>8.8</i>	<i>6.3</i>	<i>8.7</i>
	<i>Femmes</i>	<i>6.2</i>	<i>8.8</i>	<i>6.3</i>	<i>8.7</i>	<i>6.4</i>	<i>8.6</i>	<i>6.5</i>	<i>8.5</i>	<i>6.6</i>	<i>8.4</i>
	<i>H+F</i>	<i>6.2</i>	<i>8.8</i>	<i>6.3</i>	<i>8.7</i>	<i>6.3</i>	<i>8.7</i>	<i>6.4</i>	<i>8.6</i>	<i>6.4</i>	<i>8.6</i>

1. Population âgée de 15 à 24 ans.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.2. Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (2002)

Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					En dehors de la formation				Total	
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	15-19	7.1	27.6	5.6	39.5	79.7	13.3	4.2	2.9	20.3	100
		20-24	4.9	20.5	2.0	11.2	38.7	48.1	5.4	7.8	61.3	100
		25-29	0.9	10.9	1.2	3.6	16.5	65.7	4.7	13.1	83.5	100
	Autriche	15-19	24.3	1.1	0.4	55.7	81.5	12.1	2.3	4.0	18.5	100
		20-24	1.9	3.9	0.2	23.5	29.4	58.9	4.8	6.9	70.6	100
		25-29	0.1	3.0	0.2	7.0	10.3	77.3	4.2	8.2	89.7	100
	Belgique	15-19	1.9	1.0	0.3	86.4	89.6	3.6	1.9	4.9	10.4	100
		20-24	0.7	2.6	0.6	34.4	38.2	44.4	8.9	8.6	61.8	100
		25-29	0.5	2.6	0.4	2.3	5.8	77.0	7.9	9.3	94.2	100
Canada	15-19	a	28.9	6.1	47.8	82.7	10.8	2.8	3.6	17.3	100	
	20-24	a	18.7	1.9	18.7	39.3	46.8	7.0	6.9	60.7	100	
	25-29	a	7.7	0.6	5.9	14.2	69.0	7.0	9.7	85.8	100	
Rép. tchèque	15-19	21.6	0.2	n	66.5	88.3	5.7	3.5	2.5	11.7	100	
	20-24	0.3	0.5	0.1	24.8	25.7	56.2	8.8	9.3	74.3	100	
	25-29	n	0.3	n	2.6	2.9	73.3	6.3	17.5	97.1	100	
Danemark	15-19	5.9	41.0	3.5	38.4	88.7	8.9	0.4	2.0	11.3	100	
	20-24	8.8	25.9	2.4	18.2	55.3	37.4	3.5	3.9	44.7	100	
	25-29	1.7	21.2	1.2	11.0	35.0	58.3	2.8	3.9	65.0	100	
Finlande	15-19	13.0	7.7	4.2	55.5	80.4	4.7	2.6	12.3	19.6	100	
	20-24	6.7	10.8	2.5	36.0	56.1	25.1	5.8	13.0	43.9	100	
	25-29	3.1	10.9	0.9	11.8	26.7	53.6	6.3	13.5	73.3	100	
France	15-19	5.3	0.9	0.1	88.3	94.6	1.9	1.7	1.7	5.4	100	
	20-24	5.5	5.2	0.9	41.5	53.2	32.5	9.2	5.1	46.8	100	
	25-29	1.7	4.6	0.4	5.0	11.7	70.1	9.4	8.9	88.3	100	
Allemagne	15-19	19.5	4.1	0.7	65.9	90.1	5.2	1.7	3.0	9.9	100	
	20-24	12.9	5.9	0.3	18.9	38.1	46.0	7.0	8.9	61.9	100	
	25-29	1.6	6.1	0.3	8.3	16.3	66.3	6.5	11.0	83.7	100	
Grèce	15-19	1.5	1.0	0.5	83.9	86.8	6.9	3.0	3.2	13.2	100	
	20-24	0.7	2.1	1.0	32.5	36.3	41.7	13.4	8.6	63.7	100	
	25-29	n	1.3	0.3	4.4	6.1	68.7	13.1	12.1	93.9	100	
Hongrie	15-19	a	0.4	0.1	86.9	87.5	4.5	1.7	6.3	12.5	100	
	20-24	a	4.9	0.3	32.5	37.7	42.0	5.4	14.9	62.3	100	
	25-29	a	5.9	0.3	4.4	10.6	61.8	5.1	22.5	89.4	100	
Islande	15-19	c	29.5	c	49.1	80.9	14.8	c	c	19.1	100	
	20-24	5.4	29.4	c	18.2	53.8	40.1	c	c	46.2	100	
	25-29	c	23.8	c	7.4	36.5	58.8	c	c	63.5	100	
Irlande	15-19	a	9.2	0.6	71.8	81.6	13.6	2.4	2.4	18.4	100	
	20-24	a	5.7	0.4	22.8	29.0	60.2	4.1	6.7	71.0	100	
	25-29	a	0.6	0.1	2.8	3.5	81.8	4.0	10.7	96.5	100	
Italie	15-19	n	0.5	0.7	79.6	80.8	8.7	4.3	6.2	19.2	100	
	20-24	0.1	1.8	1.6	34.7	38.2	37.5	11.8	12.5	61.8	100	
	25-29	0.1	2.2	1.1	12.3	15.6	59.5	10.4	14.5	84.4	100	

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.2. (suite) Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					En dehors de la formation				Total		
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	15-19	4.4	2.3	0.4	84.2	91.3	5.7	1.6	1.4	8.7	100	
		20-24	1.8	6.9	n	39.2	47.8	45.2	2.8	4.2	52.2	100	
		25-29	0.5	8.3	0.2	5.0	13.9	74.5	3.2	8.4	86.1	100	
		Mexique	15-19	a	7.5	0.3	45.7	53.4	29.0	1.7	15.8	46.6	100
			20-24	a	5.0	0.3	15.4	20.8	52.6	2.5	24.1	79.2	100
			25-29	a	1.6	0.1	2.8	4.6	64.8	1.9	28.8	95.4	100
		Pays-Bas	15-19	m	39.8	3.8	37.2	80.7	14.7	1.7	2.9	19.3	100
			20-24	m	21.9	0.9	12.5	35.3	56.8	2.1	5.8	64.7	100
			25-29	m	3.5	0.2	2.4	6.2	80.9	2.5	10.4	93.8	100
		Norvège	15-19	a	22.8	5.4	57.1	85.3	11.5	1.4	1.8	14.7	100
			20-24	a	16.1	2.6	19.8	38.5	51.8	3.7	6.0	61.5	100
			25-29	a	4.9	0.8	8.5	14.2	75.0	3.2	7.5	85.8	100
		Pologne	15-19	a	3.0	0.8	92.2	95.9	1.0	1.8	1.3	4.1	100
			20-24	a	9.9	8.3	35.7	53.8	20.8	18.0	7.4	46.2	100
			25-29	a	8.6	2.2	4.0	14.9	53.3	18.7	13.2	85.1	100
		Portugal	15-19	a	2.0	0.5	70.0	72.4	20.3	3.0	4.2	27.6	100
			20-24	a	5.9	0.8	28.1	34.7	53.3	5.4	6.6	65.3	100
			25-29	a	4.6	0.4	5.6	10.7	77.1	4.1	8.1	89.3	100
		Rép. slovaque	15-19	14.4	0.1	0.1	64.0	78.6	5.8	9.4	6.2	21.4	100
			20-24	0.3	1.6	0.8	19.4	22.1	44.0	22.4	11.5	77.9	100
			25-29	0.2	0.8	0.2	1.8	2.9	66.6	16.0	14.5	97.1	100
		Espagne	15-19	0.5	2.6	1.4	77.4	81.9	11.0	3.9	3.2	18.1	100
			20-24	0.6	6.2	3.0	33.6	43.4	41.5	9.3	5.8	56.6	100
			25-29	0.3	5.9	2.3	7.6	16.1	64.2	9.5	10.2	83.9	100
		Suède	15-19	a	12.8	3.9	71.7	88.4	7.0	1.8	2.8	11.6	100
			20-24	a	12.2	2.4	27.1	41.7	47.0	6.0	5.2	58.3	100
			25-29	a	9.5	1.2	11.8	22.4	69.5	4.0	4.1	77.6	100
	Suisse	15-19	36.7	9.2	c	38.1	86.2	8.0	c	4.4	13.8	100	
		20-24	11.4	12.9	c	12.7	38.0	52.3	3.4	6.3	62.0	100	
		25-29	c	7.9	c	4.1	12.7	74.7	4.7	7.9	87.3	100	
	Turquie	15-19	a	1.8	0.3	41.0	43.0	24.2	5.1	27.7	57.0	100	
		20-24	a	2.1	0.9	11.5	14.5	40.1	9.8	35.6	85.5	100	
		25-29	a	1.6	0.2	1.2	3.1	56.1	7.2	33.7	96.9	100	
	Royaume-Uni	15-19	4.3	20.1	2.4	48.5	75.3	16.2	4.5	4.0	24.7	100	
		20-24	2.7	13.3	1.0	14.0	31.0	53.7	5.6	9.7	69.0	100	
		25-29	1.0	8.9	0.6	2.8	13.3	70.7	4.2	11.8	86.7	100	
	États-Unis ²	15-19	a	23.9	3.5	53.7	81.2	11.4	2.8	4.7	18.8	100	
		20-24	a	19.5	1.3	13.1	33.9	50.5	5.4	10.2	66.1	100	
		25-29	a	8.4	0.5	2.9	11.8	70.5	4.1	13.5	88.2	100	
	<i>Moyenne des pays</i>	15-19	6.0	11.1	1.8	62.8	81.7	10.4	2.8	5.1	18.3	100	
		20-24	2.4	10.1	1.4	24.1	37.9	45.4	7.2	9.4	62.1	100	
		25-29	0.6	6.5	0.6	5.5	13.3	68.1	6.4	12.2	86.7	100	
PAYS PARTENAIRE	Israël	15-19	a	4.1	0.8	64.5	69.4	6.0	1.7	22.9	30.6	100	
		20-24	a	9.5	1.6	15.7	26.8	31.7	8.2	33.4	73.2	100	
		25-29	a	13.1	1.0	5.1	19.1	52.2	8.7	20.0	80.9	100	

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Tableau C4.2a. Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (2002)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	En formation					En dehors de la formation					Total
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	10.0	22.2	5.8	41.2	79.3	13.8	4.3	2.6	20.7	100	
	20-24	7.9	17.0	2.2	11.3	38.4	51.3	6.9	3.4	61.6	100	
	25-29	1.1	11.1	1.6	3.0	16.8	72.9	5.4	4.9	83.2	100	
Autriche	15-19	30.8	0.7	0.3	49.0	80.8	11.0	2.4	5.8	19.2	100	
	20-24	2.3	3.3	0.1	21.1	26.9	59.7	6.1	7.3	73.1	100	
	25-29	0.1	3.1	0.2	7.7	11.1	80.7	4.9	3.3	88.9	100	
Belgique	15-19	2.6	1.3	0.4	83.7	88.0	4.7	2.6	4.7	12.0	100	
	20-24	0.9	2.1	0.4	32.8	36.2	48.0	8.5	7.3	63.8	100	
	25-29	0.2	2.3	0.4	2.3	5.2	83.5	7.6	3.6	94.8	100	
Canada	15-19	a	25.9	7.0	48.0	80.8	12.0	3.6	3.6	19.2	100	
	20-24	a	16.0	2.0	17.7	35.8	50.2	9.1	4.9	64.2	100	
	25-29	a	6.7	0.9	6.0	13.6	72.0	9.2	5.2	86.4	100	
Rép. tchèque	15-19	27.5	0.3	n	59.6	87.4	6.8	3.4	2.4	12.6	100	
	20-24	0.4	0.6	0.1	23.7	24.7	62.9	9.5	2.8	75.3	100	
	25-29	n	0.3	n	2.7	3.0	89.2	5.3	2.5	97.0	100	
Danemark	15-19	9.3	36.1	4.4	39.1	88.9	8.7	0.7	1.6	11.1	100	
	20-24	12.4	21.8	2.6	15.2	52.0	41.1	4.8	2.2	48.0	100	
	25-29	1.9	21.8	1.2	7.1	32.0	64.3	2.2	1.5	68.0	100	
Finlande	15-19	16.1	5.1	2.9	51.6	75.7	3.3	2.9	18.2	24.3	100	
	20-24	5.8	9.3	2.1	33.6	50.8	28.5	7.1	13.6	49.2	100	
	25-29	3.7	10.7	1.1	10.2	25.7	59.9	6.0	8.4	74.3	100	
France	15-19	7.7	0.9	n	85.0	93.7	2.7	1.9	1.7	6.3	100	
	20-24	5.8	4.3	0.8	38.9	49.8	37.6	9.3	3.3	50.2	100	
	25-29	1.7	3.6	0.4	4.9	10.6	76.4	10.0	3.0	89.4	100	
Allemagne	15-19	21.5	4.0	0.7	63.6	89.8	5.9	1.9	2.4	10.2	100	
	20-24	12.2	5.2	0.3	18.4	36.1	49.6	8.9	5.4	63.9	100	
	25-29	2.1	6.8	0.3	10.2	19.4	69.1	7.9	3.6	80.6	100	
Grèce	15-19	2.1	1.4	0.4	82.2	86.1	8.8	2.5	2.7	13.9	100	
	20-24	0.7	1.7	0.7	31.2	34.3	50.2	10.8	4.7	65.7	100	
	25-29	0.1	1.2	0.4	4.4	6.1	81.0	9.8	3.1	93.9	100	
Hongrie	15-19	a	0.5	0.1	86.2	86.8	5.0	1.8	6.4	13.2	100	
	20-24	a	4.4	0.3	32.0	36.7	46.4	7.4	9.6	63.3	100	
	25-29	a	6.3	0.3	3.7	10.3	73.7	6.7	9.3	89.7	100	
Islande	15-19	c	23.2	c	51.6	77.3	16.5	c	c	22.7	100	
	20-24	c	27.2	c	16.4	51.8	42.1	c	c	48.2	100	
	25-29	c	25.0	c	c	33.5	63.3	c	c	66.5	100	
Irlande	15-19	a	8.0	0.5	68.7	77.2	17.6	3.0	2.1	22.8	100	
	20-24	a	5.2	0.4	20.4	26.0	64.8	5.3	3.9	74.0	100	
	25-29	a	0.5	0.1	3.3	3.9	85.8	5.1	5.2	96.1	100	
Italie	15-19	n	0.7	0.5	77.3	78.5	10.7	4.5	6.2	21.5	100	
	20-24	0.1	1.5	1.1	31.7	34.4	43.8	11.6	10.2	65.6	100	
	25-29	n	2.0	0.8	12.1	15.0	69.2	9.7	6.1	85.0	100	

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.2a. (suite) Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					En dehors de la formation				Total	
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	15-19	5.9	1.7	0.6	83.3	91.6	6.7	1.4	0.3	8.4	100
		20-24	2.5	8.3	n	37.2	48.1	49.4	2.1	0.5	51.9	100
		25-29	0.1	7.9	n	6.0	14.0	80.3	3.9	1.8	86.0	100
	Mexique	15-19	a	9.7	0.3	43.3	53.3	39.2	2.1	5.3	46.7	100
		20-24	a	6.2	0.4	15.7	22.2	71.4	3.1	3.3	77.8	100
		25-29	a	2.2	0.1	3.4	5.7	89.5	2.5	2.3	94.3	100
	Pays-Bas	15-19	m	39.6	3.8	36.5	79.9	15.4	1.9	2.8	20.1	100
		20-24	m	21.3	1.1	12.8	35.3	58.3	2.4	4.0	64.7	100
		25-29	m	4.4	0.2	2.7	7.2	86.2	2.6	4.0	92.8	100
	Norvège	15-19	a	18.9	5.5	57.3	81.8	14.5	1.9	1.8	18.2	100
		20-24	a	12.4	2.3	18.9	33.6	57.5	4.8	4.1	66.4	100
		25-29	a	4.9	0.9	7.1	12.9	79.1	3.6	4.4	87.1	100
Pologne	15-19	a	3.9	0.8	90.4	95.1	1.4	2.2	1.3	4.9	100	
	20-24	a	9.6	8.4	33.5	51.5	23.3	20.7	4.5	48.5	100	
	25-29	a	9.3	2.2	3.5	15.0	60.6	19.9	4.6	85.0	100	
Portugal	15-19	a	2.0	0.3	65.1	67.4	24.9	3.5	4.2	32.6	100	
	20-24	a	6.2	0.7	24.3	31.2	60.1	4.8	3.8	68.8	100	
	25-29	a	4.6	0.4	4.9	9.9	82.3	3.0	4.7	90.1	100	
Rép. slovaque	15-19	17.9	n	n	59.9	77.8	4.5	10.6	7.1	22.2	100	
	20-24	0.4	1.2	0.5	17.1	19.2	47.2	26.8	6.8	80.8	100	
	25-29	0.1	0.7	0.1	1.9	2.8	77.4	16.6	3.3	97.2	100	
Espagne	15-19	0.6	2.4	1.2	74.2	78.4	14.7	4.2	2.7	21.6	100	
	20-24	0.5	5.6	2.4	30.1	38.6	49.0	8.8	3.6	61.4	100	
	25-29	0.3	5.2	1.6	7.5	14.6	73.3	7.8	4.3	85.4	100	
Suède	15-19	a	10.3	3.0	74.2	87.5	6.6	2.0	3.9	12.5	100	
	20-24	a	9.2	2.8	25.3	37.3	50.9	7.4	4.5	62.7	100	
	25-29	a	8.6	1.2	10.8	20.7	73.5	4.2	1.6	79.3	100	
Suisse	15-19	41.7	8.0	c	35.8	88.3	5.9	c	c	11.7	100	
	20-24	13.6	9.8	c	12.6	37.2	52.1	c	6.6	62.8	100	
	25-29	c	9.5	c	4.6	14.5	78.3	5.5	c	85.5	100	
Turquie	15-19	a	2.6	0.4	45.8	48.8	29.7	6.5	15.0	51.2	100	
	20-24	a	2.5	1.1	14.9	18.5	54.3	13.8	13.3	81.5	100	
	25-29	a	2.2	0.2	1.3	3.7	79.9	9.7	6.7	96.3	100	
Royaume-Uni	15-19	6.0	16.8	2.5	48.2	73.5	18.3	5.4	2.8	26.5	100	
	20-24	2.9	11.5	0.9	12.8	28.1	60.6	7.0	4.3	71.9	100	
	25-29	0.6	7.1	0.5	2.2	10.5	81.0	4.4	4.2	89.5	100	
États-Unis ²	15-19	a	21.9	3.8	54.6	80.3	12.7	3.0	4.0	19.7	100	
	20-24	a	17.7	1.2	13.5	32.5	55.3	6.3	5.8	67.5	100	
	25-29	a	7.8	0.5	2.2	10.5	79.3	4.4	5.8	89.5	100	
<i>Moyenne des pays</i>	15-19	7.4	9.9	1.8	61.3	80.5	11.9	3.2	4.3	19.5	100	
	20-24	2.8	8.9	1.4	22.7	35.8	50.6	8.2	5.3	64.2	100	
	25-29	0.6	6.5	0.6	5.2	12.9	76.4	6.7	4.1	87.1	100	
PAYS PARTENAIRE	Israël	15-19	a	4.6	0.6	63.4	68.7	5.6	2.0	23.7	31.3	100
		20-24	a	7.3	0.8	14.7	22.8	31.0	8.0	38.1	77.2	100
		25-29	a	13.3	1.2	6.2	20.7	54.9	10.5	14.0	79.3	100

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.2b. Pourcentage des jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (2002)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	En formation					En dehors de la formation				Total
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	3.9	33.1	5.3	37.6	80.0	12.8	4.0	3.1	20.0	100
	20-24	1.8	24.1	1.9	11.1	38.9	44.9	3.9	12.3	61.1	100
	25-29	0.6	10.7	0.8	4.2	16.2	58.5	4.0	21.3	83.8	100
Autriche	15-19	17.5	1.5	0.6	62.7	82.2	13.3	2.3	2.1	17.8	100
	20-24	1.4	4.4	0.2	26.0	32.1	58.1	3.3	6.5	67.9	100
	25-29	0.2	2.8	0.2	6.4	9.6	74.0	3.4	13.0	90.4	100
Belgique	15-19	1.2	0.6	0.2	89.1	91.2	2.4	1.2	5.2	8.8	100
	20-24	0.5	3.0	0.7	36.1	40.3	40.6	9.3	9.9	59.7	100
	25-29	0.7	3.0	0.4	2.3	6.4	70.3	8.3	15.0	93.6	100
Canada	15-19	a	32.1	5.1	47.5	84.7	9.6	2.0	3.7	15.3	100
	20-24	a	21.4	1.7	19.8	42.8	43.2	4.8	9.1	57.2	100
	25-29	a	8.8	0.3	5.8	14.9	66.0	4.8	14.3	85.1	100
Rép. tchèque	15-19	15.5	0.1	n	73.6	89.2	4.5	3.7	2.6	10.8	100
	20-24	0.2	0.5	0.1	25.9	26.6	49.2	8.0	16.1	73.4	100
	25-29	n	0.4	n	2.4	2.8	56.8	7.3	33.0	97.2	100
Danemark	15-19	2.2	46.2	2.6	37.5	88.5	9.0	n	2.4	11.5	100
	20-24	5.4	29.8	2.1	21.0	58.3	34.0	2.2	5.4	41.7	100
	25-29	1.4	20.6	1.1	14.7	37.9	52.6	3.4	6.1	62.1	100
Finlande	15-19	9.6	10.7	5.7	59.8	85.8	6.3	2.2	5.6	14.2	100
	20-24	7.6	12.3	2.9	38.4	61.3	21.8	4.5	12.5	38.7	100
	25-29	2.5	11.0	0.7	13.5	27.7	47.0	6.6	18.7	72.3	100
France	15-19	2.7	0.9	0.2	91.8	95.6	1.2	1.5	1.7	4.4	100
	20-24	5.2	6.1	1.0	44.2	56.6	27.2	9.1	7.0	43.4	100
	25-29	1.7	5.6	0.4	5.1	12.8	63.8	8.7	14.7	87.2	100
Allemagne	15-19	17.4	4.3	0.6	68.2	90.5	4.4	1.5	3.7	9.5	100
	20-24	13.8	6.6	0.3	19.4	40.1	42.3	5.0	12.7	59.9	100
	25-29	1.2	5.4	0.3	6.3	13.2	63.4	5.0	18.5	86.8	100
Grèce	15-19	0.9	0.5	0.6	85.6	87.6	5.1	3.5	3.8	12.4	100
	20-24	0.7	2.4	1.3	33.7	38.1	33.7	15.9	12.3	61.9	100
	25-29	0.1	1.3	0.2	4.4	6.1	55.9	16.5	21.5	93.9	100
Hongrie	15-19	a	0.4	0.1	87.6	88.2	4.0	1.7	6.1	11.8	100
	20-24	a	5.3	0.4	33.0	38.7	37.8	3.4	20.1	61.3	100
	25-29	a	5.6	0.3	5.0	10.9	50.4	3.5	35.2	89.1	100
Islande	15-19	c	35.9	c	46.5	84.6	13.0	c	c	15.4	100
	20-24	c	31.8	c	20.0	55.9	37.9	c	c	44.1	100
	25-29	c	22.6	c	11.3	39.6	54.1	c	c	60.4	100
Irlande	15-19	a	10.5	0.7	75.1	86.3	9.3	1.7	2.8	13.7	100
	20-24	a	6.3	0.4	25.2	31.9	55.6	3.0	9.5	68.1	100
	25-29	a	0.7	0.2	2.2	3.1	77.6	3.0	16.3	96.9	100
Italie	15-19	n	0.2	0.8	82.1	83.1	6.6	4.0	6.3	16.9	100
	20-24	0.1	2.2	2.1	37.8	42.2	31.1	11.9	14.9	57.8	100
	25-29	0.1	2.4	1.4	12.4	16.3	49.7	11.0	23.0	83.7	100

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.2b. (suite) Pourcentage des jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					En dehors de la formation				Total		
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	15-19	2.8	3.0	0.1	85.2	91.1	4.7	1.8	2.4	8.9	100	
		20-24	1.0	5.4	n	41.1	47.5	40.9	3.6	7.9	52.5	100	
		25-29	0.9	8.6	0.4	4.0	13.9	68.8	2.4	14.9	86.1	100	
		Mexique	15-19	a	5.3	0.2	48.0	53.5	19.0	1.3	26.1	46.5	100
			20-24	a	4.0	0.2	15.2	19.4	35.7	2.0	42.8	80.6	100
			25-29	a	1.2	0.2	2.3	3.7	43.7	1.3	51.3	96.3	100
		Pays-Bas	15-19	m	40.0	3.7	37.8	81.6	14.0	1.6	2.9	18.4	100
			20-24	m	22.4	0.8	12.1	35.2	55.3	1.8	7.7	64.8	100
			25-29	m	2.7	0.3	2.2	5.2	75.6	2.4	16.7	94.8	100
		Norvège	15-19	a	26.6	5.3	56.9	88.8	8.5	1.0	1.7	11.2	100
			20-24	a	20.0	2.8	20.6	43.5	45.9	2.6	8.0	56.5	100
			25-29	a	5.0	0.7	9.9	15.6	70.8	2.7	10.8	84.4	100
		Pologne	15-19	a	2.0	0.7	94.1	96.8	0.6	1.3	1.3	3.2	100
			20-24	a	10.1	8.2	37.7	56.1	18.4	15.4	10.2	43.9	100
			25-29	a	7.9	2.3	4.5	14.7	45.9	17.4	21.9	85.3	100
		Portugal	15-19	a	1.9	0.7	75.0	77.6	15.6	2.5	4.3	22.4	100
			20-24	a	5.7	0.8	31.8	38.3	46.4	6.0	9.3	61.7	100
			25-29	a	4.6	0.5	6.3	11.4	71.9	5.1	11.6	88.6	100
		Rép. slovaque	15-19	10.7	0.2	0.2	68.3	79.4	7.1	8.2	5.3	20.6	100
			20-24	0.2	2.0	1.1	21.9	25.1	40.7	17.8	16.4	74.9	100
			25-29	0.3	0.8	0.3	1.7	3.1	55.5	15.4	26.0	96.9	100
	Espagne	15-19	0.4	2.7	1.6	80.8	85.5	7.0	3.6	3.8	14.5	100	
		20-24	0.7	6.8	3.7	37.3	48.4	33.6	9.8	8.1	51.6	100	
		25-29	0.3	6.6	3.1	7.6	17.6	54.6	11.4	16.4	82.4	100	
	Suède	15-19	a	15.5	4.7	69.1	89.4	7.3	1.6	1.7	10.6	100	
		20-24	a	15.3	2.0	29.1	46.4	43.0	4.7	5.9	53.6	100	
		25-29	a	10.4	1.1	12.7	24.3	65.3	3.8	6.7	75.7	100	
	Suisse	15-19	31.6	10.5	c	40.6	83.9	10.2	c	5.0	16.1	100	
		20-24	9.2	16.2	c	12.9	38.9	52.5	c	6.0	61.1	100	
		25-29	c	6.4	c	c	11.0	71.3	c	13.9	89.0	100	
	Turquie	15-19	a	0.9	0.2	35.4	36.5	18.0	3.4	42.0	63.5	100	
		20-24	a	1.7	0.7	8.3	10.7	26.5	5.9	56.9	89.3	100	
		25-29	a	1.0	0.2	1.1	2.4	27.6	4.1	65.9	97.6	100	
	Royaume-Uni	15-19	2.3	23.9	2.3	48.8	77.3	13.8	3.5	5.4	22.7	100	
		20-24	2.3	15.4	1.2	15.5	34.4	45.5	3.8	16.3	65.6	100	
		25-29	1.4	11.2	0.8	3.7	17.1	56.8	3.9	22.2	82.9	100	
	États-Unis ²	15-19	a	26.0	3.2	52.8	82.0	9.9	2.6	5.4	18.0	100	
		20-24	a	21.2	1.3	12.8	35.3	45.7	4.5	14.4	64.7	100	
		25-29	a	9.0	0.6	3.5	13.0	62.2	3.9	20.9	87.0	100	
	<i>Moyenne des pays</i>	15-19	4.4	12.4	1.8	64.4	83.0	8.8	2.3	5.9	17.0	100	
		20-24	2.0	11.2	1.5	25.5	40.1	40.3	6.1	13.5	59.9	100	
		25-29	0.6	6.5	0.6	5.9	13.7	59.6	6.0	20.6	86.3	100	
PAYS PARTENAIRE	Israël	15-19	a	3.5	1.0	65.7	70.2	6.5	1.3	22.0	29.8	100	
		20-24	a	11.8	2.4	16.7	30.9	32.4	8.3	28.5	69.1	100	
		25-29	a	12.9	0.7	3.9	17.6	49.4	7.0	26.0	82.4	100	

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

Tableau C4.3. Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale (2002)

Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australie	Hommes	9.3	17.6	13.1	2.2	6.1	3.4	1.6	3.1	5.0	6.9	5.4	5.8
	Femmes	8.7	8.6	7.4	2.9	5.3	4.6	1.3	1.8	5.0	3.9	4.0	4.2
	H+F	9.0	13.3	10.1	2.6	5.8	3.9	1.4	2.4	5.0	5.4	4.7	5.0
Autriche	Hommes	8.3	16.3	10.5	1.6	6.6	5.2	0.4	1.1	2.5	6.1	4.9	4.5
	Femmes	16.6	7.4	4.1	0.3	3.9	3.7	0.8	1.9	2.4	3.3	3.4	3.1
	H+F	12.2	11.9	6.5	1.0	5.3	4.5	0.6	1.5	2.5	4.8	4.2	3.8
Belgique	Hommes	2.5	15.0	13.6	3.1	6.1	6.7	8.4	5.3	2.6	8.5	7.6	6.3
	Femmes	0.4	22.3	17.1	3.8	8.0	9.9	3.5	3.9	1.2	9.3	8.3	6.4
	H+F	1.5	18.0	15.1	3.5	7.0	8.2	5.3	4.5	1.9	8.9	7.9	6.3
Canada	Hommes	2.9	17.5	16.3	5.6	8.0	9.6	6.5	6.8	3.7	9.1	9.2	7.4
	Femmes	1.5	9.9	7.8	3.3	4.7	5.4	3.5	4.0	2.0	4.8	4.8	3.9
	H+F	2.2	14.6	12.6	4.4	6.5	7.8	4.7	5.2	2.9	7.0	7.0	5.7
Rép. tchèque	Hommes	8.4	29.2	22.0	2.3	10.9	4.4	0.5	3.1	3.5	9.6	5.3	6.2
	Femmes	7.6	15.3	14.6	3.1	9.7	7.5	1.8	2.1	3.9	8.0	7.3	6.6
	H+F	8.0	21.9	18.1	2.7	10.3	6.0	1.2	2.6	3.7	8.8	6.3	6.4
Danemark	Hommes	1.5	10.7	2.7	a	5.4	1.8	1.7	3.2	0.8	5.1	2.5	2.7
	Femmes	n	6.3	12.7	a	1.7	2.4	1.2	2.7	n	2.4	3.8	2.3
	H+F	0.8	8.2	7.6	a	3.7	2.0	1.4	2.9	0.4	3.7	3.1	2.5
Finlande	Hommes	2.1	9.1	8.8	5.9	6.7	5.9	7.2	4.7	2.9	7.1	6.0	5.4
	Femmes	0.9	5.1	12.4	10.1	3.9	5.5	8.9	6.9	2.2	4.5	6.6	4.5
	H+F	1.5	7.4	10.0	7.6	5.3	5.7	8.4	6.0	2.6	5.8	6.3	5.0
France	Hommes	1.7	20.1	19.6	3.6	6.8	8.1	4.8	7.4	1.9	9.3	10.0	7.0
	Femmes	1.2	17.2	15.3	3.6	8.6	9.0	4.2	5.7	1.5	9.1	8.7	6.5
	H+F	1.4	18.8	17.5	3.6	7.6	8.5	4.5	6.4	1.7	9.2	9.4	6.8
Allemagne	Hommes	3.1	22.7	18.4	0.7	8.3	8.4	0.8	2.2	1.9	8.9	7.9	6.2
	Femmes	2.4	13.5	9.8	0.8	4.8	4.9	0.6	2.2	1.5	5.0	5.0	3.8
	H+F	2.8	18.1	13.7	0.7	6.7	6.6	0.7	2.2	1.7	7.0	6.5	5.0
Grèce	Hommes	9.3	13.4	9.6	1.4	16.3	9.6	1.0	10.6	2.9	10.8	9.8	8.3
	Femmes	13.8	19.7	13.1	2.5	24.4	18.3	4.4	16.2	4.3	16.1	16.7	13.2
	H+F	11.2	15.9	11.0	2.0	20.5	13.8	2.9	13.8	3.6	13.6	13.2	10.7
Hongrie	Hommes	1.2	17.9	15.0	4.9	5.8	5.6	3.7	0.9	1.8	7.4	6.7	5.5
	Femmes	0.8	5.1	5.2	5.6	3.0	3.1	5.5	3.2	1.7	3.4	3.5	2.9
	H+F	1.0	11.2	10.0	5.3	4.4	4.4	4.8	2.2	1.7	5.4	5.1	4.2
Islande	Hommes	c	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c	4.6
	Femmes	c	c	a	a	c	a	a	a	c	c	a	c
	H+F	c	c	c	a	c	a	a	c	c	c	c	c
Irlande	Hommes	2.9	12.3	11.5	3.6	3.2	3.6	4.7	3.0	3.0	5.3	5.1	4.5
	Femmes	1.2	6.0	5.2	3.0	2.9	3.6	2.0	1.8	1.7	3.0	3.1	2.6
	H+F	2.1	10.0	8.8	3.3	3.0	3.6	3.1	2.4	2.4	4.2	4.1	3.6
Italie	Hommes	3.9	16.9	11.8	9.3	9.0	7.7	9.7	13.0	4.5	11.6	9.7	8.9
	Femmes	3.4	15.5	11.7	8.5	10.4	9.9	23.4	14.1	4.0	11.9	11.0	9.4
	H+F	3.7	16.3	11.8	8.9	9.7	8.8	17.7	13.6	4.3	11.8	10.4	9.1

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.3. (suite) Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale (2002)

Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

PAYS	PARTENAIRE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus			
			15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Hommes	4.0	5.9	7.1	n	2.1	2.5	n	2.5	1.5	2.2	4.2	2.7
		Femmes	4.1	7.6	6.8	0.3	4.7	n	n	1.4	1.6	3.9	2.5	2.7
		H+F	4.0	6.9	7.0	0.1	3.2	1.2	n	2.0	1.5	3.0	3.4	2.7
	Mexique	Hommes	2.1	3.1	2.2	6.2	4.1	2.2	2.0	3.6	2.2	2.9	2.4	2.5
		Femmes	1.3	1.7	0.8	2.9	3.7	2.4	2.5	3.2	1.3	2.0	1.3	1.5
		H+F	1.7	2.4	1.5	4.4	3.9	2.3	2.3	3.4	1.7	2.4	1.8	2.0
	Pays-Bas	Hommes	1.8	3.2	4.4	2.3	1.7	1.6	5.8	3.0	1.9	2.4	2.6	2.3
		Femmes	1.4	3.0	3.5	2.3	1.4	2.0	1.3	2.4	1.6	1.8	2.4	2.0
		H+F	1.6	3.1	4.0	2.3	1.6	1.8	2.9	2.6	1.7	2.1	2.5	2.1
	Norvège	Hommes	1.3	23.8	2.7	2.3	4.4	4.5	0.7	1.3	1.9	4.6	3.4	3.3
		Femmes	0.5	7.4	5.8	1.5	2.9	2.3	1.1	2.9	1.0	2.6	2.7	2.1
		H+F	0.9	17.4	4.2	1.9	3.7	3.6	1.0	2.2	1.4	3.6	3.1	2.7
	Pologne	Hommes	2.8	46.4	37.3	1.9	26.9	21.5	0.5	6.4	2.2	20.7	19.9	14.8
		Femmes	1.5	32.9	23.0	1.3	25.1	20.5	0.7	9.5	1.3	15.4	17.4	12.0
		H+F	2.2	41.0	31.1	1.6	26.1	21.0	0.6	8.2	1.8	18.0	18.7	13.4
	Portugal	Hommes	5.8	6.7	3.6	0.9	4.8	1.7	1.2	2.9	3.8	4.9	3.1	4.0
		Femmes	5.8	9.8	5.8	0.6	4.7	4.6	3.1	4.6	2.9	6.2	5.2	4.9
		H+F	5.8	8.0	4.6	0.7	4.7	3.3	2.3	3.9	3.3	5.6	4.2	4.4
	Rép. slovaque	Hommes	11.5	13.9	10.1	1.3	10.8	7.2	4.0	6.2	6.6	9.1	8.1	8.1
		Femmes	11.8	16.6	14.3	1.8	15.5	12.1	5.4	10.4	5.9	10.3	12.0	10.2
		H+F	11.6	14.9	11.9	1.6	13.2	9.6	4.8	8.5	6.3	9.7	10.0	9.1
	Espagne	Hommes	6.7	13.9	10.1	1.3	10.8	7.2	4.0	6.2	4.8	9.1	8.1	7.6
		Femmes	6.0	16.6	14.3	1.8	15.5	12.1	5.4	10.4	4.2	10.3	12.0	9.4
		H+F	6.4	14.9	11.9	1.6	13.2	9.6	4.8	8.5	4.5	9.7	10.0	8.5
	Suède	Hommes	3.7	18.4	13.0	1.3	8.6	4.4	0.2	2.0	1.9	7.3	4.3	4.5
		Femmes	3.1	14.5	6.7	0.9	6.0	5.5	0.5	1.1	1.5	4.6	3.9	3.3
		H+F	3.4	16.7	10.0	1.1	7.4	4.9	0.4	1.5	1.7	6.0	4.1	3.9
Suisse	Hommes	5.8	7.7	16.3	0.3	4.4	3.2	2.3	5.5	2.0	4.1	5.5	3.9	
	Femmes	0.5	8.9	6.4	1.0	2.6	3.7	0.4	3.4	0.8	2.6	3.9	2.5	
	H+F	3.1	8.3	11.6	0.6	3.5	3.5	1.3	4.6	1.4	3.4	4.7	3.2	
Turquie	Hommes	5.7	14.3	10.4	9.2	11.6	9.1	25.7	8.6	6.5	13.8	9.7	9.8	
	Femmes	2.2	2.2	2.2	9.0	9.0	7.3	26.0	12.6	3.4	5.9	4.1	4.5	
	H+F	4.0	7.5	6.1	9.1	10.5	8.4	25.9	9.8	5.0	9.8	7.2	7.3	
Royaume-Uni	Hommes	3.8	16.8	11.5	6.3	6.1	3.7	5.2	2.6	5.3	6.9	4.1	5.4	
	Femmes	2.0	5.3	6.8	4.2	4.0	4.4	2.9	2.5	3.4	3.9	3.9	3.7	
	H+F	3.0	11.8	9.4	5.3	5.2	4.0	4.1	2.6	4.4	5.5	4.0	4.6	
États-Unis ¹	Hommes	9.7	12.5	7.1	1.8	7.7	4.4	2.3	3.5	3.2	6.3	4.4	4.6	
	Femmes	9.0	12.0	9.0	1.9	6.1	5.3	1.1	1.3	2.8	4.5	3.9	3.8	
	H+F	9.4	12.3	8.0	1.8	6.9	4.8	1.7	2.3	3.0	5.4	4.1	4.2	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.9</i>	<i>15.6</i>	<i>11.7</i>	<i>2.9</i>	<i>7.5</i>	<i>5.7</i>	<i>3.9</i>	<i>4.6</i>	<i>3.2</i>	<i>7.6</i>	<i>6.4</i>	<i>5.8</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>4.0</i>	<i>10.8</i>	<i>8.9</i>	<i>2.9</i>	<i>7.2</i>	<i>6.3</i>	<i>4.1</i>	<i>4.9</i>	<i>2.4</i>	<i>5.9</i>	<i>6.0</i>	<i>4.9</i>	
	<i>H+F</i>	<i>4.5</i>	<i>13.4</i>	<i>10.3</i>	<i>2.9</i>	<i>7.4</i>	<i>6.0</i>	<i>4.0</i>	<i>4.7</i>	<i>2.8</i>	<i>6.8</i>	<i>6.2</i>	<i>5.4</i>	
Israël	Hommes	8.3	11.2	15.9	0.8	9.4	10.1	2.6	9.0	2.0	8.0	10.5	6.7	
	Femmes	5.5	6.7	1.5	0.8	12.6	9.0	2.6	6.7	1.3	8.3	7.0	5.4	
	H+F	7.2	9.6	9.6	0.8	10.9	9.6	2.6	7.8	1.7	8.2	8.7	6.1	

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.4. Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (1995-2002)

Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002				
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation			
		Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	15-19	73.4	16.7	9.9	77.3	13.8	8.8	78.2	14.4	7.4	79.5	13.7	6.8	79.5	13.0	7.6	79.7	13.3	7.0	
		20-24	27.0	56.1	16.9	32.7	51.3	16.0	34.9	50.6	14.5	35.9	50.9	13.3	36.5	49.6	13.9	38.7	48.1	13.2	
		25-29	11.4	67.1	21.5	13.7	67.1	19.2	15.0	66.5	18.5	15.5	65.5	19.0	15.8	67.0	17.2	16.5	65.7	17.8	
	Autriche	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81.5	12.1	6.3
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29.4	58.9	11.7
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	10.3	77.3	12.4
	Belgique	15-19	86.1	3.3	10.5	85.3	3.9	10.8	89.4	3.7	6.8	89.9	3.6	6.5	89.7	4.1	6.2	89.6	3.6	6.8	
		20-24	37.5	43.6	19.0	40.6	42.5	16.9	43.7	38.6	17.7	43.8	40.2	16.0	44.2	42.8	13.0	38.2	44.4	17.4	
		25-29	6.8	74.2	19.0	9.3	72.4	18.2	14.4	67.7	17.9	11.8	72.5	15.7	15.0	69.5	15.5	5.8	77.0	17.2	
Canada	15-19	83.6	9.1	7.3	83.2	9.4	7.4	82.7	10.3	7.1	82.6	10.4	7.0	83.4	10.5	6.1	82.7	10.8	6.5		
	20-24	36.8	46.0	17.2	39.5	44.1	16.5	39.6	45.8	14.6	38.7	47.1	14.2	39.2	46.4	14.4	39.3	46.8	14.0		
	25-29	11.7	67.2	21.1	12.5	69.2	18.3	12.3	70.4	17.3	12.4	71.3	16.3	13.1	71.1	15.7	14.2	69.0	16.7		
Rép. tchèque	15-19	69.8	23.7	6.5	77.1	15.8	7.2	75.6	14.8	9.7	82.1	10.0	7.9	87.0	6.2	6.8	88.3	5.7	6.0		
	20-24	13.1	67.1	19.8	17.1	64.3	18.5	19.6	59.8	20.6	19.7	60.0	20.3	23.1	58.9	18.1	25.7	56.2	18.1		
	25-29	1.1	76.1	22.9	1.8	75.1	23.1	2.4	71.7	25.9	2.4	72.1	25.6	3.0	72.1	25.0	2.9	73.3	23.8		
Danemark	15-19	88.4	8.7	3.0	90.3	7.9	1.8	85.8	10.8	3.4	89.9	7.4	2.7	86.8	9.4	3.8	88.7	8.9	2.4		
	20-24	50.0	39.3	10.7	55.0	38.0	7.0	55.8	36.6	7.6	54.8	38.6	6.6	55.3	38.1	6.6	55.3	37.4	7.3		
	25-29	29.6	59.0	11.4	34.5	57.8	7.7	35.5	56.7	7.8	36.1	56.4	7.5	32.4	60.0	7.6	35.0	58.3	6.7		
Finlande	15-19	m	m	m	86.1	4.3	9.6	86.6	4.7	8.7	86.0	4.7	9.3	86.3	5.7	8.0	80.4	4.7	14.8		
	20-24	m	m	m	47.8	32.7	19.5	50.2	32.9	16.9	52.7	30.8	16.5	53.9	31.7	14.4	56.1	25.1	18.8		
	25-29	m	m	m	24.0	57.0	19.0	23.4	57.0	19.6	32.5	50.7	16.8	29.8	54.5	15.8	26.7	53.6	19.7		
France	15-19	96.2	1.3	2.5	95.6	1.3	3.1	95.7	1.0	3.3	95.3	1.5	3.3	94.9	1.7	3.4	94.6	1.9	3.4		
	20-24	51.2	31.3	17.5	53.5	30.0	16.5	53.1	29.4	17.5	54.2	31.7	14.1	53.6	33.1	13.4	53.2	32.5	14.4		
	25-29	11.4	67.5	21.0	11.4	66.5	22.1	11.9	66.6	21.4	12.2	69.2	18.6	11.4	70.3	18.3	11.7	70.1	18.2		
Allemagne	15-19	m	m	m	91.6	5.0	3.4	89.5	6.0	4.5	87.4	6.8	5.7	88.5	6.4	5.1	90.1	5.2	4.7		
	20-24	m	m	m	36.3	48.8	15.0	34.3	49.0	16.7	34.1	49.0	16.9	35.0	48.7	16.4	38.1	46.0	15.9		
	25-29	m	m	m	13.9	68.4	17.7	13.6	68.2	18.1	12.7	69.8	17.5	13.5	68.5	18.0	16.3	66.3	17.4		
Grèce	15-19	80.0	9.6	10.5	80.5	9.9	9.6	82.4	7.5	10.1	83.5	7.9	8.6	85.7	6.8	7.5	86.8	6.9	6.2		
	20-24	29.2	43.0	27.8	29.3	43.8	26.9	31.4	42.8	25.7	34.8	41.5	23.7	36.5	40.2	23.4	36.3	41.7	22.0		
	25-29	4.7	65.2	30.2	4.4	66.4	29.1	5.2	67.3	27.6	6.8	65.7	27.5	6.7	67.4	25.9	6.1	68.7	25.2		
Hongrie	15-19	82.5	6.7	10.8	78.2	10.0	11.8	79.3	9.2	11.6	83.7	7.7	8.6	85.0	6.7	8.3	87.5	4.5	8.0		
	20-24	22.5	44.4	33.1	26.5	45.9	27.6	28.6	47.7	23.6	32.3	45.7	22.0	35.0	45.1	20.0	37.7	42.0	20.3		
	25-29	7.3	56.8	35.9	7.4	58.9	33.7	8.7	60.1	31.3	9.4	61.4	29.2	9.4	63.4	27.1	10.6	61.8	27.6		
Islande	15-19	59.5	25.7	14.8	82.2	15.1	c	81.6	17.0	c	83.1	14.8	c	79.5	19.0	c	80.9	14.8	c		
	20-24	33.3	52.6	14.0	47.8	45.9	6.3	44.8	48.4	6.8	48.0	47.7	c	50.3	45.6	c	53.8	40.1	6.2		
	25-29	24.1	64.7	11.1	32.8	57.4	9.8	34.7	58.8	6.5	34.9	59.2	5.9	33.8	61.5	c	36.5	58.8	c		
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	79.4	15.4	5.2	80.0	15.6	4.4	80.3	15.5	4.1	81.6	13.6	4.8		
	20-24	m	m	m	m	m	m	24.6	64.6	10.8	26.7	63.6	9.7	28.3	62.4	9.3	29.0	60.2	10.8		
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	82.4	14.5	3.3	83.4	13.3	3.3	83.1	13.5	3.5	81.8	14.7		
Italie	15-19	m	m	m	75.4	9.5	15.2	76.9	8.3	14.8	77.1	9.8	13.1	77.6	9.8	12.6	80.8	8.7	10.5		
	20-24	m	m	m	35.8	34.1	30.1	35.6	34.5	29.9	36.0	36.5	27.5	37.0	36.9	26.1	38.2	37.5	24.3		
	25-29	m	m	m	16.5	54.1	29.4	17.7	53.4	28.9	17.0	56.1	26.9	16.4	58.0	25.6	15.6	59.5	24.8		

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.4. (suite) Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (1995-2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002		
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation	
		Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs
Luxembourg	15-19	82.7	9.3	8.0	88.6	5.3	6.1	89.2	5.8	5.0	92.2	6.1	1.7	91.2	7.0	1.8	91.3	5.7	3.0
	20-24	36.5	52.7	10.8	40.4	50.1	9.5	47.2	43.2	9.6	42.8	48.9	8.2	46.7	44.2	9.0	47.8	45.2	7.0
	25-29	8.3	71.6	20.1	11.9	74.0	14.1	11.3	74.1	14.6	11.6	75.5	12.9	11.6	75.9	12.5	13.9	74.5	11.6
Mexique	15-19	45.0	31.8	23.2	46.9	33.8	19.3	49.6	32.7	17.7	49.6	32.7	17.7	50.3	31.9	17.8	53.4	29.0	17.5
	20-24	15.9	53.4	30.7	17.1	55.4	27.4	19.1	54.8	26.1	19.1	54.8	26.1	19.1	53.8	27.1	20.8	52.6	26.6
	25-29	4.6	62.0	33.4	4.2	65.2	30.6	4.9	65.0	30.1	4.9	65.0	30.1	4.1	64.9	31.0	4.6	64.8	30.6
Pays-Bas	15-19	m	m	m	89.7	7.6	2.7	88.2	8.9	3.0	80.6	15.7	3.7	79.6	16.3	4.2	80.7	14.7	4.6
	20-24	m	m	m	50.5	42.0	7.5	50.7	42.5	6.7	36.5	55.2	8.2	34.4	56.9	8.7	35.3	56.8	7.9
	25-29	m	m	m	24.4	64.9	10.7	25.0	65.2	9.8	5.0	83.0	12.1	6.4	82.3	11.3	6.2	80.9	12.9
Norvège	15-19	m	m	m	92.1	6.0	1.9	91.9	6.4	1.7	92.4	5.9	1.7	85.8	11.1	3.0	85.3	11.5	3.2
	20-24	m	m	m	40.2	51.4	8.4	38.4	53.8	7.8	41.7	50.3	8.0	39.6	51.7	8.7	38.5	51.8	9.7
	25-29	m	m	m	14.4	76.1	9.6	17.2	74.4	8.3	17.5	72.1	10.4	13.9	75.9	10.2	14.2	75.0	10.7
Pologne	15-19	89.6	4.2	6.2	91.0	4.2	4.8	93.2	2.3	4.6	92.8	2.6	4.5	91.8	2.4	5.8	95.9	1.0	3.1
	20-24	23.7	42.5	33.8	30.8	45.3	23.9	33.1	39.7	27.2	34.9	34.3	30.8	45.2	27.7	27.1	53.8	20.8	25.4
	25-29	3.1	67.5	29.4	5.7	70.5	23.8	5.4	68.0	26.6	8.0	62.9	29.1	11.4	59.9	28.7	14.9	53.3	31.8
Portugal	15-19	72.4	18.5	9.1	71.6	20.1	8.3	72.3	19.6	8.1	72.6	19.7	7.7	72.8	19.8	7.4	72.4	20.3	7.3
	20-24	37.8	46.6	15.6	32.4	55.7	12.0	34.9	53.2	11.9	36.5	52.6	11.0	36.3	53.3	10.4	34.7	53.3	12.0
	25-29	11.6	70.9	17.4	9.5	74.8	15.8	11.5	75.1	13.4	11.0	76.6	12.5	11.2	77.3	11.6	10.7	77.1	12.2
Rép. slovaque	15-19	70.1	14.0	15.9	69.4	12.3	18.3	69.6	10.1	20.4	67.3	6.4	26.3	67.3	6.3	26.4	78.6	5.8	15.6
	20-24	14.8	54.9	30.3	17.4	56.3	26.3	17.4	51.2	31.4	18.1	48.8	33.1	19.4	45.7	34.9	22.1	44.0	33.9
	25-29	1.6	65.5	32.9	1.1	71.6	27.2	1.6	70.2	28.2	1.3	66.9	31.8	2.3	65.0	32.7	2.9	66.6	30.5
Espagne	15-19	77.3	11.2	11.5	80.2	9.9	9.8	79.3	11.3	9.4	80.6	11.4	8.0	81.4	11.6	6.9	81.9	11.0	7.2
	20-24	40.0	34.2	25.8	44.3	35.7	20.1	43.6	38.8	17.6	44.6	40.3	15.0	45.0	40.7	14.2	43.4	41.5	15.1
	25-29	14.6	51.5	33.9	15.3	57.3	27.5	15.2	59.6	25.1	16.2	62.4	21.4	17.0	63.1	19.8	16.1	64.2	19.8
Suède	15-19	87.4	6.9	5.6	90.9	4.3	4.7	91.5	4.9	3.7	90.6	5.8	3.6	88.4	7.3	4.3	88.4	7.0	4.6
	20-24	38.8	43.7	17.5	42.6	44.3	13.1	43.8	45.2	11.0	42.1	47.2	10.7	41.2	48.2	10.6	41.7	47.0	11.2
	25-29	19.9	67.0	13.2	24.9	65.0	10.0	22.5	68.1	9.5	21.9	68.9	9.2	22.7	70.0	7.2	22.4	69.5	8.1
Suisse	15-19	65.6	10.2	24.2	85.5	9.6	4.8	84.4	8.0	7.6	84.6	7.5	7.9	85.7	7.5	6.8	86.2	8.0	5.8
	20-24	29.5	59.2	11.3	34.8	54.2	11.0	35.8	55.8	8.4	37.4	56.7	5.9	39.3	52.3	8.4	38.0	52.3	9.7
	25-29	10.6	76.2	13.2	10.1	77.9	12.1	10.4	79.3	10.3	15.0	73.9	11.1	13.5	75.1	11.4	12.7	74.7	12.6
Turquie	15-19	39.0	33.6	27.3	41.4	31.4	27.3	40.9	31.3	27.9	40.4	28.6	31.0	42.2	25.7	32.1	43.0	24.2	32.8
	20-24	10.4	46.2	43.4	13.5	44.3	42.2	13.3	44.7	42.1	13.0	42.5	44.4	13.2	42.1	44.7	14.5	40.1	45.4
	25-29	2.7	59.7	37.5	3.0	60.3	36.7	3.4	57.7	38.9	3.0	58.5	38.6	2.6	56.9	40.5	3.1	56.1	40.8
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	76.1	15.7	8.2	75.3	16.2	8.6
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	33.5	51.7	14.8	31.0	53.7	15.3
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	16.3	13.3	70.6	16.0	13.3	70.7	16.0
États-Unis	15-19	81.5	10.7	7.8	82.2	10.5	7.3	81.3	11.3	7.4	81.3	11.7	7.0	81.2	11.4	7.5	m	m	m
	20-24	31.5	50.7	17.8	33.0	52.6	14.4	32.8	52.1	15.1	32.5	53.1	14.4	33.9	50.5	15.6	m	m	m
	25-29	11.6	71.4	17.0	11.9	72.7	15.4	11.1	73.2	15.7	11.4	72.8	15.8	11.8	70.5	17.7	m	m	m
Moyenne des pays	15-19	75.3	13.4	11.3	80.0	11.1	8.8	80.6	11.0	8.4	80.9	10.9	8.3	80.7	11.1	8.2	81.8	10.4	7.9
	20-24	30.5	47.8	21.7	35.8	46.1	18.2	36.3	46.2	17.5	36.3	46.9	16.8	37.5	46.1	16.4	38.1	45.2	16.7
	25-29	10.4	66.4	23.3	13.3	66.6	20.1	13.5	67.1	19.4	13.3	67.8	18.9	13.3	68.2	18.5	13.3	68.0	18.6

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.4a. Variation du pourcentage des jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (1995-2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002		
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation	
		Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs
Australie	15-19	74.4	16.3	9.2	76.6	14.4	9.0	78.6	14.1	7.3	79.8	13.8	6.4	79.4	12.8	7.9	79.3	13.8	6.9
	20-24	28.6	58.8	12.6	33.5	53.9	12.5	34.8	54.3	10.9	34.9	54.6	10.5	38.1	50.5	11.4	38.4	51.3	10.3
	25-29	12.3	76.1	11.5	13.3	75.5	11.2	15.3	73.9	10.8	14.9	75.4	9.7	15.8	74.7	9.5	16.8	72.9	10.3
Autriche	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.8	11.0	8.1
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26.9	59.7	13.4
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11.1	80.7	8.3
Belgique	15-19	85.9	4.2	9.9	84.3	4.9	10.8	88.5	5.2	6.3	88.7	4.6	6.7	88.2	5.7	6.0	88.0	4.7	7.3
	20-24	38.4	46.4	15.2	39.0	47.3	13.7	41.4	43.1	15.5	42.1	44.7	13.2	43.3	45.8	10.9	36.2	48.0	15.8
	25-29	7.7	81.1	11.2	10.2	78.1	11.7	14.6	72.2	13.2	11.7	76.5	11.7	17.2	73.4	9.4	5.2	83.5	11.3
Canada	15-19	82.5	10.2	7.3	81.6	10.4	8.0	81.3	10.9	7.8	80.7	11.7	7.6	81.4	11.8	6.8	80.8	12.0	7.2
	20-24	36.1	47.6	16.3	37.8	47.3	14.9	36.7	48.7	14.7	35.8	50.8	13.5	36.7	48.8	14.5	35.8	50.2	14.0
	25-29	11.9	70.9	17.2	12.4	72.3	15.2	12.3	74.4	13.4	12.5	75.1	12.4	11.7	76.1	12.2	13.6	72.0	14.4
Rép. tchèque	15-19	68.2	25.8	6.0	75.1	18.2	6.7	72.9	16.9	10.2	81.5	11.2	7.3	86.3	7.3	6.4	87.4	6.8	5.8
	20-24	13.0	79.6	7.4	17.5	74.6	7.9	20.0	67.5	12.5	18.7	67.2	14.1	21.6	65.8	12.7	24.7	62.9	12.4
	25-29	1.4	92.9	5.7	1.9	91.5	6.6	2.7	88.6	8.7	2.9	87.6	9.5	3.3	88.5	8.3	3.0	89.2	7.9
Danemark	15-19	91.1	7.0	1.9	89.1	9.5	1.5	84.0	11.8	4.2	90.5	7.6	1.9	87.4	7.9	4.7	88.9	8.7	2.4
	20-24	49.3	44.8	6.0	54.6	39.5	6.0	53.2	40.8	6.1	50.8	44.1	5.2	50.5	45.7	3.8	52.0	41.1	6.9
	25-29	27.9	66.2	5.8	33.4	62.7	3.9	31.5	64.0	4.5	31.7	63.6	4.7	32.8	62.8	4.4	32.0	64.3	3.7
Finlande	15-19	m	m	m	82.5	3.9	13.6	83.7	4.1	12.2	82.1	4.0	13.9	82.7	5.3	12.0	75.7	3.3	21.0
	20-24	m	m	m	43.2	36.4	20.4	45.4	36.8	17.8	46.8	34.7	18.5	48.5	35.6	15.9	50.8	28.5	20.7
	25-29	m	m	m	23.2	62.9	14.0	23.7	63.2	13.1	30.9	57.1	12.0	29.3	61.6	9.1	25.7	59.9	14.5
France	15-19	95.8	1.9	2.3	94.8	1.7	3.5	95.2	1.2	3.5	94.7	1.9	3.4	94.5	2.1	3.4	93.7	2.7	3.7
	20-24	48.6	36.9	14.5	51.9	34.3	13.7	50.4	33.7	15.9	51.5	36.6	11.9	50.5	38.5	10.9	49.8	37.6	12.6
	25-29	11.1	75.5	13.5	11.0	73.5	15.5	11.6	73.9	14.6	11.5	76.5	12.0	10.5	78.4	11.1	10.6	76.4	13.0
Allemagne	15-19	m	m	m	91.1	5.8	3.1	88.7	7.1	4.2	86.9	7.9	5.2	87.6	7.5	4.9	89.8	5.9	4.3
	20-24	m	m	m	34.7	52.7	12.6	32.4	53.1	14.5	32.5	52.8	14.6	32.9	52.8	14.3	36.1	49.6	14.2
	25-29	m	m	m	17.0	72.0	11.0	16.1	72.0	11.9	14.8	74.4	10.8	16.1	72.3	11.6	19.4	69.1	11.6
Grèce	15-19	81.0	12.3	6.7	80.4	12.8	6.8	82.1	9.8	8.0	83.4	10.0	6.7	85.8	8.6	5.6	86.1	8.8	5.2
	20-24	28.1	55.2	16.7	28.4	53.9	17.7	31.0	51.9	17.1	31.8	50.4	17.8	34.2	48.2	17.7	34.3	50.2	15.4
	25-29	5.0	82.1	12.9	4.5	82.0	13.6	5.5	80.3	14.2	6.6	79.0	14.4	7.2	79.4	13.3	6.1	81.0	12.9
Hongrie	15-19	81.9	6.3	11.8	77.6	10.0	12.4	78.6	9.6	11.8	83.9	7.5	8.6	84.1	7.1	8.8	86.8	5.0	8.2
	20-24	23.0	50.6	26.4	25.0	52.3	22.7	26.5	54.1	19.4	31.4	50.5	18.1	32.7	51.7	15.6	36.7	46.4	16.9
	25-29	7.7	72.2	20.1	7.1	72.9	20.0	8.2	73.9	18.0	8.7	74.7	16.6	8.2	75.9	15.8	10.3	73.7	16.0
Islande	15-19	58.4	26.9	14.8	77.2	20.0	c	82.4	17.1	c	82.5	16.5	c	75.3	22.7	c	77.3	16.5	c
	20-24	28.2	58.1	13.7	51.0	47.4	c	45.3	51.1	c	48.9	48.4	c	48.3	48.3	c	51.8	42.1	c
	25-29	23.2	69.5	7.4	31.3	65.0	c	35.2	64.3	c	35.1	64.9	c	28.2	70.3	c	33.5	63.3	c
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	75.3	19.7	5.0	75.0	20.5	4.5	75.4	20.3	4.3	77.2	17.6	5.2
	20-24	m	m	m	m	m	m	22.7	68.4	8.9	23.4	69.9	6.7	24.8	68.5	6.7	26.0	64.8	9.1
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	87.8	9.1	3.4	88.0	8.7	3.2	89.0	7.8	3.9	85.8	10.3
Italie	15-19	m	m	m	73.3	12.2	14.5	75.5	10.5	14.0	75.8	12.0	12.2	76.3	11.6	12.1	78.5	10.7	10.8
	20-24	m	m	m	31.9	39.8	28.2	32.4	40.2	27.4	32.5	41.5	26.0	33.3	42.3	24.4	34.4	43.8	21.8
	25-29	m	m	m	16.6	64.0	19.4	17.8	63.4	18.7	16.5	65.7	17.8	15.8	67.4	16.8	15.0	69.2	15.8

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.4a. (suite) Variation du pourcentage des jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (1995-2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002		
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation	
		Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs
Luxembourg	15-19	83.1	9.6	7.3	87.4	6.2	6.4	89.9	6.5	3.6	90.3	8.1	1.6	91.3	7.1	1.6	91.6	6.7	1.7
	20-24	39.8	54.0	6.2	44.2	50.8	4.9	50.9	42.2	6.9	43.6	52.6	3.8	46.1	46.7	7.2	48.1	49.4	2.5
	25-29	11.1	82.7	6.2	12.6	84.9	2.6	14.9	80.9	4.2	13.9	81.7	4.3	14.1	80.5	5.4	14.0	80.3	5.8
Mexique	15-19	45.5	42.5	12.0	47.6	44.9	7.5	50.0	43.7	6.3	50.0	43.7	6.3	50.2	42.6	7.2	53.3	39.2	7.4
	20-24	17.4	72.8	9.8	18.5	75.2	6.4	20.6	74.3	5.1	20.6	74.3	5.1	20.9	73.6	5.6	22.2	71.4	6.4
	25-29	5.0	86.7	8.3	5.2	89.6	5.2	5.4	90.3	4.3	5.4	90.3	4.3	4.9	90.4	4.7	5.7	89.5	4.8
Pays-Bas	15-19	m	m	m	89.4	8.4	2.2	89.8	7.6	2.6	78.6	17.5	3.8	76.6	19.6	3.8	79.9	15.4	4.7
	20-24	m	m	m	54.2	40.9	5.0	53.6	40.6	5.8	37.4	57.3	5.3	36.3	58.1	5.6	35.3	58.3	6.4
	25-29	m	m	m	27.4	65.9	6.6	27.4	67.3	5.3	6.0	88.4	5.6	7.9	86.6	5.5	7.2	86.2	6.6
Norvège	15-19	m	m	m	90.2	8.4	1.5	90.9	7.5	1.5	90.6	7.1	2.3	83.8	12.9	3.3	81.8	14.5	3.7
	20-24	m	m	m	33.3	60.1	6.7	31.8	62.2	6.0	32.7	60.2	7.1	33.3	58.7	8.0	33.6	57.5	8.9
	25-29	m	m	m	13.7	81.0	5.3	15.9	79.1	5.0	16.4	75.3	8.3	11.7	80.7	7.6	12.9	79.1	8.0
Pologne	15-19	87.2	5.5	7.3	89.6	5.7	4.7	91.9	2.9	5.2	91.7	3.3	5.0	90.9	2.9	6.2	95.1	1.4	3.5
	20-24	24.6	48.4	27.1	30.1	50.5	19.3	32.0	44.7	23.4	34.5	38.4	27.2	43.0	31.4	25.6	51.5	23.3	25.2
	25-29	3.0	79.0	18.0	6.3	81.3	12.4	5.9	76.4	17.8	8.3	72.6	19.1	11.0	69.9	19.1	15.0	60.6	24.5
Portugal	15-19	70.4	20.9	8.7	69.1	23.9	6.9	70.3	23.0	6.7	69.7	24.1	6.2	70.3	24.3	5.4	67.4	24.9	7.7
	20-24	32.7	53.0	14.3	28.3	62.0	9.7	32.0	59.0	9.0	32.5	59.2	8.3	30.6	61.3	8.1	31.2	60.1	8.6
	25-29	11.0	78.5	10.5	10.3	79.4	10.4	10.7	81.7	7.6	11.4	81.9	6.7	11.5	81.8	6.7	9.9	82.3	7.7
Rép. slovaque	15-19	69.2	13.4	17.4	68.1	10.2	21.7	69.4	8.1	22.5	67.4	4.8	27.8	68.0	4.1	27.9	77.8	4.5	17.7
	20-24	15.0	64.4	20.6	15.6	62.6	21.8	15.6	55.7	28.7	17.1	50.5	32.4	16.5	47.6	35.9	19.2	47.2	33.6
	25-29	2.5	79.4	18.1	1.7	83.3	14.9	1.8	79.4	18.8	1.3	75.0	23.8	2.4	72.7	24.9	2.8	77.4	19.8
Espagne	15-19	73.6	15.2	11.2	75.9	14.0	10.1	75.3	15.3	9.4	76.9	15.4	7.7	77.1	16.3	6.6	78.4	14.7	6.9
	20-24	35.6	41.7	22.7	39.1	43.6	17.3	38.2	47.4	14.5	39.9	48.3	11.7	40.9	48.3	10.8	38.6	49.0	12.4
	25-29	13.2	63.6	23.2	13.8	67.5	18.7	14.1	70.5	15.3	15.5	71.8	12.7	15.8	72.1	12.1	14.6	73.3	12.1
Suède	15-19	85.2	6.9	8.0	89.4	4.2	6.4	90.5	4.7	4.8	89.5	5.7	4.7	87.9	6.7	5.4	87.5	6.6	5.9
	20-24	37.0	43.9	19.1	38.5	47.1	14.4	39.2	49.5	11.4	37.2	51.4	11.4	36.9	52.6	10.6	37.3	50.9	11.8
	25-29	20.2	68.8	11.0	22.1	70.1	7.8	20.5	72.1	7.4	19.9	73.1	6.9	20.8	74.0	5.2	20.7	73.5	5.8
Suisse	15-19	68.6	8.4	22.9	87.7	8.3	4.0	86.0	6.0	8.0	85.9	6.7	7.3	86.8	6.8	6.4	88.3	5.9	5.8
	20-24	32.4	58.2	9.4	37.3	54.9	7.9	38.2	54.4	7.4	38.8	56.0	5.2	42.2	48.5	9.3	37.2	52.1	10.7
	25-29	13.4	81.9	4.7	13.1	80.0	6.9	11.1	84.8	4.0	21.0	74.5	4.5	16.4	79.2	4.4	14.5	78.3	7.2
Turquie	15-19	46.4	39.1	14.5	47.0	39.0	14.0	46.3	38.5	15.3	46.0	36.3	17.7	48.1	33.0	19.0	48.8	29.7	21.5
	20-24	14.7	64.7	20.6	18.6	61.7	19.6	16.6	60.1	23.3	16.0	60.5	23.5	16.6	58.3	25.1	18.5	54.3	27.1
	25-29	3.3	86.5	10.3	3.5	87.3	9.2	3.9	84.2	11.9	3.1	84.2	12.6	3.2	82.2	14.6	3.7	79.9	16.4
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76.1	15.7	8.2	75.0	16.7	8.3	73.5	18.3	8.2
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.2	56.7	11.1	33.1	56.4	10.5	28.1	60.6	11.3
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11.4	79.3	9.3	10.9	79.6	9.5	10.5	81.0	8.5
États-Unis	15-19	82.1	11.5	6.4	81.3	12.2	6.5	81.5	12.4	6.1	80.2	13.0	6.8	80.3	12.7	6.9	m	m	m
	20-24	31.0	57.0	12.0	32.3	58.0	9.7	32.1	57.6	10.3	30.8	58.6	10.5	32.5	55.3	12.2	m	m	m
	25-29	11.0	79.6	9.4	10.9	80.3	8.8	10.7	80.9	8.4	10.0	81.0	8.9	10.5	79.3	10.2	m	m	m
Moyenne des pays	15-19	75.3	14.9	9.8	78.9	13.2	7.9	79.9	12.6	7.5	79.9	12.7	7.3	79.6	12.9	7.4	80.5	11.9	7.6
	20-24	30.2	54.5	15.3	35.0	51.9	13.1	34.9	51.6	13.4	34.4	52.7	12.9	35.5	51.5	12.9	36.0	50.4	13.6
	25-29	10.6	77.5	11.8	13.3	76.1	10.6	13.6	76.0	10.4	13.3	76.4	10.3	13.1	76.9	10.0	13.0	76.3	10.8

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.4b. Variation du pourcentage des jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (1995-2002)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002		
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation	
		Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs
Australie	15-19	72.2	17.1	10.6	78.1	13.2	8.7	77.8	14.7	7.5	79.2	13.5	7.3	79.7	13.2	7.2	80.0	12.8	7.2
	20-24	25.4	53.3	21.3	31.8	48.7	19.5	34.9	46.8	18.3	36.8	47.0	16.2	34.9	48.6	16.5	38.9	44.9	16.2
	25-29	10.5	58.1	31.4	14.0	58.7	27.3	14.7	59.1	26.1	16.1	55.6	28.2	15.7	59.3	25.0	16.2	58.5	25.3
Autriche	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82.2	13.3	4.4
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.1	58.1	9.9
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9.6	74.0	16.4
Belgique	15-19	86.3	2.4	11.2	86.4	2.9	10.8	90.4	2.2	7.3	91.1	2.6	6.3	91.1	2.4	6.4	91.2	2.4	6.4
	20-24	36.5	40.7	22.8	42.3	37.5	20.2	46.0	34.1	20.0	45.6	35.5	18.9	45.1	39.7	15.2	40.3	40.6	19.1
	25-29	5.8	67.1	27.1	8.4	66.6	24.9	14.2	63.2	22.6	11.9	68.3	19.9	12.9	65.5	21.6	6.4	70.3	23.3
Canada	15-19	84.9	7.9	7.2	84.9	8.3	6.7	84.1	9.6	6.3	84.6	9.1	6.3	85.5	9.1	5.4	84.7	9.6	5.7
	20-24	37.6	44.3	18.1	41.2	40.8	18.0	42.7	42.7	14.5	41.7	43.3	15.0	41.8	43.9	14.2	42.8	43.2	13.9
	25-29	11.5	63.6	25.0	12.6	66.0	21.3	12.4	66.4	21.3	12.3	67.4	20.3	14.6	66.1	19.3	14.9	66.0	19.1
Rép. tchèque	15-19	71.6	21.5	6.9	79.1	13.2	7.7	78.3	12.6	9.1	82.8	8.7	8.5	87.7	5.0	7.3	89.2	4.5	6.3
	20-24	13.2	54.1	32.7	16.8	53.6	29.6	19.2	51.8	29.0	20.7	52.4	26.9	24.6	51.7	23.7	26.6	49.2	24.1
	25-29	0.8	58.5	40.8	1.7	58.0	40.3	2.0	54.1	43.9	1.8	55.9	42.3	2.6	55.1	42.3	2.8	56.8	40.3
Danemark	15-19	85.4	10.5	4.1	91.6	6.3	2.1	87.7	9.7	2.6	89.2	7.2	3.6	86.3	11.0	2.7	88.5	9.0	2.4
	20-24	50.6	34.2	15.3	55.4	36.7	7.9	58.0	33.1	8.9	58.5	33.5	7.9	59.9	30.8	9.3	58.3	34.0	7.7
	25-29	31.5	51.1	17.4	35.7	52.6	11.7	39.2	49.7	11.1	40.2	49.6	10.2	32.0	57.0	11.0	37.9	52.6	9.5
Finlande	15-19	m	m	m	89.8	4.6	5.5	89.5	5.3	5.2	90.1	5.4	4.6	90.2	6.0	3.8	85.8	6.3	7.8
	20-24	m	m	m	52.7	28.7	18.5	55.2	28.8	15.9	58.9	26.7	14.4	59.2	27.9	12.9	61.3	21.8	16.9
	25-29	m	m	m	24.9	50.8	24.4	23.1	50.3	26.5	34.2	43.8	21.9	30.3	46.6	23.2	27.7	47.0	25.3
France	15-19	96.7	0.6	2.7	96.5	0.9	2.6	96.2	0.8	3.0	95.9	1.0	3.2	95.3	1.2	3.5	95.6	1.2	3.2
	20-24	53.8	25.7	20.5	55.2	25.7	19.2	55.9	25.0	19.1	56.8	26.8	16.4	56.6	27.6	15.8	56.6	27.2	16.2
	25-29	11.8	59.8	28.5	11.9	59.5	28.6	12.3	59.5	28.2	12.9	61.9	25.2	12.3	62.3	25.3	12.8	63.8	23.4
Allemagne	15-19	m	m	m	92.1	4.2	3.7	90.2	4.9	4.9	88.0	5.7	6.3	89.3	5.3	5.3	90.5	4.4	5.1
	20-24	m	m	m	38.0	44.5	17.5	36.2	44.7	19.0	35.8	44.8	19.4	37.2	44.1	18.7	40.1	42.3	17.6
	25-29	m	m	m	10.6	64.5	24.9	11.1	64.2	24.7	10.5	65.1	24.4	10.7	64.6	24.7	13.2	63.4	23.4
Grèce	15-19	79.0	7.0	14.1	80.7	6.9	12.4	82.8	5.1	12.1	83.6	5.7	10.7	85.6	4.8	9.5	87.6	5.1	7.3
	20-24	30.2	32.2	37.6	30.2	34.4	35.4	31.8	34.7	33.5	37.4	33.5	29.1	38.5	33.1	28.4	38.1	33.7	28.2
	25-29	4.4	50.0	45.6	4.4	51.5	44.0	4.8	54.4	40.8	6.9	52.3	40.8	6.3	55.0	38.8	6.1	55.9	38.0
Hongrie	15-19	83.2	7.1	9.7	78.9	10.0	11.1	79.9	8.7	11.3	83.5	7.9	8.6	85.9	6.3	7.8	88.2	4.0	7.8
	20-24	22.0	38.5	39.5	27.9	39.6	32.5	30.7	41.5	27.8	33.1	41.1	25.7	37.2	38.6	24.2	38.7	37.8	23.5
	25-29	7.0	42.6	50.4	7.8	45.2	47.1	9.1	46.8	44.1	10.1	48.9	41.0	10.6	51.6	37.8	10.9	50.4	38.8
Islande	15-19	60.6	24.5	14.8	87.7	c	c	80.7	16.8	c	83.7	13.0	c	83.8	15.1	c	84.6	13.0	c
	20-24	38.7	46.8	14.4	44.3	44.3	11.4	44.4	45.5	c	47.0	47.0	c	52.4	42.6	c	55.9	37.9	c
	25-29	25.1	60.1	14.8	34.4	49.7	15.9	34.1	52.9	12.9	34.7	53.2	c	39.8	52.0	c	39.6	54.1	c
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	83.7	10.9	5.5	85.4	10.4	4.3	85.6	10.5	3.9	86.3	9.3	4.5
	20-24	m	m	m	m	m	m	26.5	60.7	12.8	30.0	57.3	12.7	31.8	56.2	11.9	31.9	55.6	12.5
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.0	76.9	20.0	3.2	78.7	18.1	3.4	77.1	19.4	3.1	77.6	19.3
Italie	15-19	m	m	m	77.6	6.6	15.9	78.5	6.0	15.6	78.5	7.4	14.1	79.0	8.0	13.0	83.1	6.6	10.3
	20-24	m	m	m	39.8	28.2	32.1	38.9	28.8	32.4	39.5	31.5	29.0	40.7	31.4	27.8	42.2	31.1	26.8
	25-29	m	m	m	16.5	44.0	39.5	17.5	43.2	39.3	17.6	46.2	36.1	17.0	48.4	34.5	16.3	49.7	34.0

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C4.4b. (suite) Variation du pourcentage des jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (1995-2002)
Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002		
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation				
		Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs et inactifs			
Luxembourg	15-19	82.2	9.1	8.8	89.7	4.5	5.8	88.6	5.2	6.3	94.3	4.0	1.7	91.1	6.8	2.0	91.1	4.7	4.3
	20-24	33.1	51.3	15.6	36.3	49.4	14.3	43.3	44.2	12.5	42.1	45.2	12.7	47.3	41.8	10.9	47.5	40.9	11.5
	25-29	5.3	60.1	34.6	11.1	62.7	26.2	7.6	67.1	25.2	9.2	69.2	21.6	9.2	71.3	19.5	13.9	68.8	17.3
Mexique	15-19	44.5	21.1	34.4	46.2	23.0	30.8	49.2	21.9	28.9	49.2	21.9	28.9	50.4	21.4	28.2	53.5	19.0	27.4
	20-24	14.4	35.0	50.6	15.9	37.4	46.7	17.8	37.1	45.1	17.8	37.1	45.1	17.6	36.4	46.0	19.4	35.7	44.8
	25-29	4.2	40.4	55.3	3.4	43.2	53.5	4.5	42.0	53.5	4.5	42.0	53.5	3.5	42.3	54.1	3.7	43.7	52.6
Pays-Bas	15-19	m	m	m	88.4	8.0	3.6	89.6	7.6	2.9	82.6	13.8	3.6	82.7	12.8	4.5	81.6	14.0	4.4
	20-24	m	m	m	47.7	43.0	9.4	47.4	43.4	9.2	35.6	53.1	11.2	32.6	55.6	11.8	35.2	55.3	9.5
	25-29	m	m	m	19.7	62.6	17.7	21.3	62.5	16.2	3.9	77.5	18.6	4.9	78.0	17.2	5.2	75.6	19.2
Norvège	15-19	m	m	m	94.2	3.6	2.3	93.0	5.1	1.9	94.2	4.6	1.2	87.9	9.3	2.7	88.8	8.5	2.8
	20-24	m	m	m	47.4	42.4	10.1	45.3	45.2	9.6	51.1	39.9	9.0	46.1	44.5	9.4	43.5	45.9	10.6
	25-29	m	m	m	15.1	70.9	14.0	18.6	69.7	11.7	18.7	68.7	12.6	16.1	70.9	13.0	15.6	70.8	13.5
Pologne	15-19	92.1	2.8	5.1	92.5	2.7	4.9	94.5	1.6	3.9	94.0	2.0	4.0	92.8	1.8	5.4	96.8	0.6	2.6
	20-24	22.9	37.1	40.0	31.4	40.3	28.3	34.2	35.0	30.8	35.4	30.4	34.2	47.4	24.1	28.5	56.1	18.4	25.5
	25-29	3.1	55.8	41.1	5.0	59.4	35.6	5.0	59.3	35.7	7.7	53.0	39.3	11.9	49.6	38.5	14.7	45.9	39.4
Portugal	15-19	74.5	15.9	9.6	74.1	16.3	9.7	74.4	16.0	9.6	75.6	15.1	9.2	75.4	15.1	9.5	77.6	15.6	6.8
	20-24	42.9	40.2	16.9	36.4	49.4	14.2	37.9	47.3	14.8	40.4	46.0	13.5	41.9	45.3	12.7	38.3	46.4	15.4
	25-29	12.2	63.7	24.1	8.7	70.1	21.2	12.3	68.4	19.3	10.5	71.2	18.3	10.8	72.8	16.4	11.4	71.9	16.7
Rép. slovaque	15-19	71.1	14.6	14.3	70.7	14.4	14.9	69.8	12.1	18.1	67.2	8.1	24.7	66.5	8.6	24.9	79.4	7.1	13.5
	20-24	14.5	45.0	40.5	19.2	49.9	31.0	19.3	46.4	34.3	19.1	47.1	33.8	22.4	43.8	33.8	25.1	40.7	34.2
	25-29	0.7	51.2	48.1	0.5	59.6	39.9	1.4	60.6	38.0	1.3	58.7	40.0	2.2	57.2	40.6	3.1	55.5	41.4
Espagne	15-19	81.2	6.9	11.9	84.7	5.7	9.6	83.5	7.1	9.3	84.5	7.3	8.2	86.0	6.7	7.3	85.5	7.0	7.5
	20-24	44.6	26.3	29.0	49.6	27.4	23.0	49.3	29.8	20.9	49.5	32.0	18.5	49.3	32.8	17.9	48.4	33.6	18.0
	25-29	16.1	39.0	45.0	16.8	46.6	36.5	16.3	48.3	35.3	16.8	52.7	30.5	18.4	53.8	27.9	17.6	54.6	27.8
Suède	15-19	89.8	7.0	3.2	92.6	4.5	2.9	92.5	5.0	2.5	91.8	5.8	2.4	88.9	8.0	3.1	89.4	7.3	3.3
	20-24	40.7	43.5	15.8	47.0	41.3	11.7	48.7	40.6	10.7	47.3	42.8	9.9	45.7	43.6	10.6	46.4	43.0	10.6
	25-29	19.5	65.1	15.4	27.8	59.8	12.4	24.5	63.9	11.6	24.0	64.5	11.6	24.8	65.9	9.3	24.3	65.3	10.5
Suisse	15-19	62.4	12.1	25.5	83.3	11.0	5.7	82.8	10.1	7.1	83.3	8.3	8.5	84.5	8.3	7.2	83.9	10.2	5.8
	20-24	26.7	60.1	13.2	32.2	53.5	14.3	33.3	57.3	9.4	35.9	57.4	6.6	36.2	56.3	7.5	38.9	52.5	8.6
	25-29	7.8	70.3	22.0	7.3	75.8	16.9	9.7	74.4	15.9	9.0	73.3	17.7	10.5	71.0	18.5	11.0	71.3	17.8
Turquie	15-19	30.9	27.5	41.6	35.1	22.9	41.9	34.9	23.3	41.8	34.0	19.6	46.3	35.5	17.5	47.0	36.5	18.0	45.5
	20-24	6.5	29.7	63.8	9.0	29.3	61.7	10.3	31.0	58.7	10.2	25.5	64.4	10.0	26.5	63.5	10.7	26.5	62.8
	25-29	2.1	29.7	68.2	2.4	29.9	67.7	2.8	28.5	68.7	2.8	28.2	69.0	2.0	27.0	71.1	2.4	27.6	70.0
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78.0	14.2	7.9	77.3	14.7	8.0	77.3	13.8	8.9
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.7	47.6	19.8	33.9	46.9	19.2	34.4	45.5	20.2
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15.3	61.1	23.6	15.8	61.4	22.8	17.1	56.8	26.1
États-Unis	15-19	80.8	9.9	9.3	83.1	8.8	8.2	81.1	10.2	8.7	82.3	10.4	7.3	82.0	9.9	8.0	m	m	m
	20-24	31.9	44.6	23.5	33.6	47.4	19.0	33.4	46.8	19.8	34.1	47.5	18.3	35.3	45.7	19.0	m	m	m
	25-29	12.2	63.5	24.3	12.9	65.4	21.7	11.4	66.0	22.6	12.7	65.1	22.2	13.0	62.2	24.8	m	m	m
Moyenne des pays	15-19	75.2	11.9	12.9	81.1	9.0	9.8	81.3	9.3	9.4	81.8	8.9	9.3	81.8	9.2	9.0	83.0	8.7	8.2
	20-24	30.9	41.2	28.0	36.7	40.4	23.0	37.6	40.9	21.5	38.2	41.2	20.6	39.5	40.8	19.8	40.3	40.1	19.6
	25-29	10.1	55.2	34.7	13.2	56.9	29.9	13.3	58.1	28.6	13.4	58.9	27.7	13.5	59.4	27.1	13.7	59.5	26.7

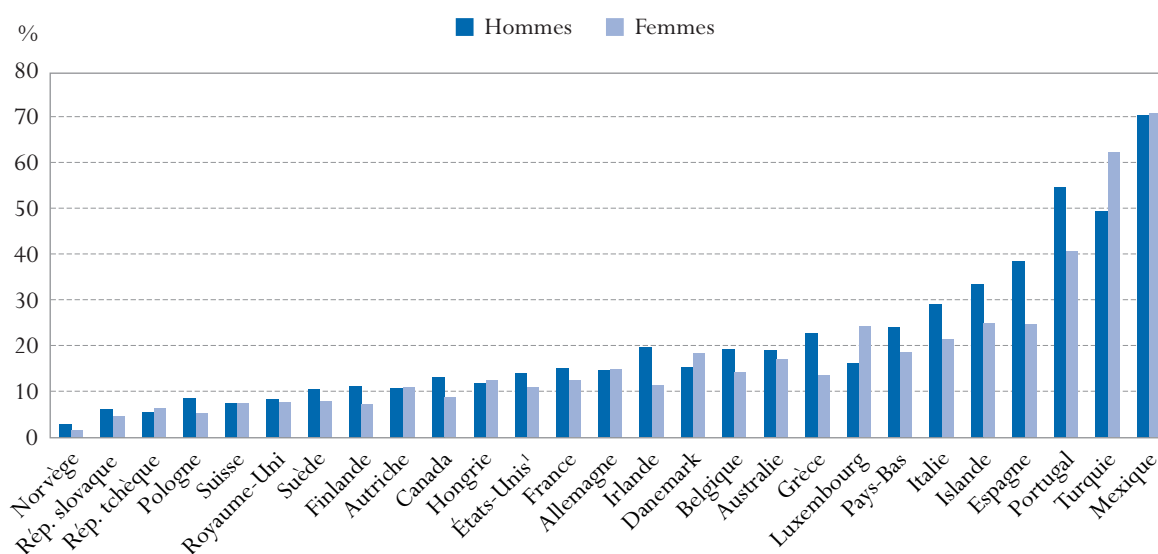
Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR C5 : LA SITUATION DES JEUNES PEU QUALIFIÉS

- Dans huit pays de l'OCDE, la proportion de jeunes qui ont arrêté leurs études avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires reste inférieure à 10 % dans la tranche d'âge des 20 à 24 ans.
- Dans 11 pays de l'OCDE sur 27, ces jeunes potentiellement « à risque » représentent entre 10 et 18 % de leur tranche d'âge. Dans les huit autres pays restant, cette proportion dépasse les 20 %.
- Ce problème touche davantage les hommes que les femmes dans 19 pays de l'OCDE sur 27, notamment en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal. C'est l'inverse au Danemark, au Luxembourg et en Turquie.

Graphique C5.1. Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Cet indicateur rend compte de la situation des jeunes non scolarisés et sans emploi.

Contexte

L'entrée sur le marché du travail constitue souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années passées en formation, une proportion significative de jeunes demeurent non scolarisés et sans emploi (ils sont chômeurs ou inactifs non scolarisés). Cette situation est particulièrement préoccupante parmi les plus jeunes, car ils sont nombreux à ne pas bénéficier du statut de demandeur d'emploi ou d'une couverture sociale.

Assurer une véritable formation des jeunes et leur permettre de passer sans anicroche des études à la vie active devient un défi majeur pour l'action publique eu égard à l'interdépendance croissante entre l'enseignement, l'économie et la prospérité des nations. Avec l'élévation du niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu le bagage minimum requis pour réussir l'insertion dans la vie active. De plus, ce diplôme jette les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Les jeunes qui sont moins qualifiés sont plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer.

Observations et explications

Les jeunes non scolarisés et sans emploi

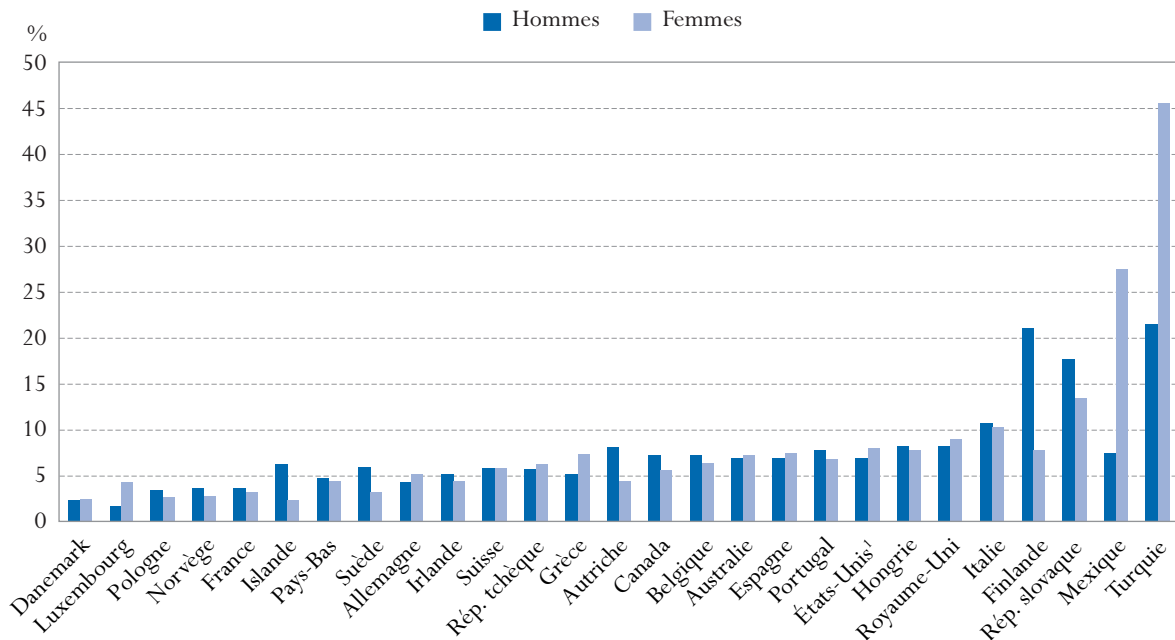
Dans beaucoup de pays de l'OCDE, la plupart des jeunes qui ont entre 15 et 19 ans sont encore scolarisés, mais parmi ceux qui ne le sont plus, nombreux sont ceux qui sont soit chômeurs, soit inactifs.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, plus de 80 % des jeunes entre 15 et 19 ans sont encore scolarisés. Dans cette tranche d'âge, une faible proportion de jeunes sont employés dès le moment où ils cessent de fréquenter un établissement d'enseignement. Cette proportion atteint toutefois la barre des 10 % dans dix pays de l'OCDE et même plus de 20 % dans trois autres pays (voir le tableau C4.2).

Cette cohorte d'âge comprend toutefois un groupe de jeunes qui ne sont plus scolarisés, mais pas encore en emploi. Certains d'entre eux jouissent du statut de demandeur d'emploi s'ils recherchent activement du travail. Les autres, qui ne recherchent pas d'emploi, sont considérés comme inactifs, quelles que soient les raisons qui expliquent leur comportement. Ces raisons peuvent être multiples et variées : le découragement devant la difficulté de trouver un emploi ou encore la décision volontaire de ne pas travailler à cause de circonstances familiales, etc. Dans 19 pays de l'OCDE sur 27, ces jeunes sont plus nombreux que ceux qui relèvent de la catégorie de chômeur.

Être non scolarisé et sans emploi à cet âge est très rare au Danemark, en France, au Luxembourg, en Norvège et en Pologne, mais courant en Finlande, en Italie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie. Dans ces pays, plus de 10 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont non scolarisés et sans emploi (voir le tableau C4.2). Dans d'autres pays de l'OCDE, cette proportion est plus faible, sans toutefois être négligeable, puisqu'elle varie de 4 à 9 %. Ce problème touche davantage les hommes en Autriche, en Finlande, en Islande, en République slovaque et en Suède, et davantage les femmes au Mexique et en Turquie (voir le graphique C5.2). Les différences entre les sexes sont faibles à cet égard dans les autres pays, mais elles sont généralement en défaveur des hommes.

Graphique C5.2. Pourcentage de non scolarisés dépourvus d'emploi chez les jeunes âgés de 15 à 19 ans, selon le sexe (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de non scolarisés dépourvus d'emploi âgés de 15 à 19 ans.

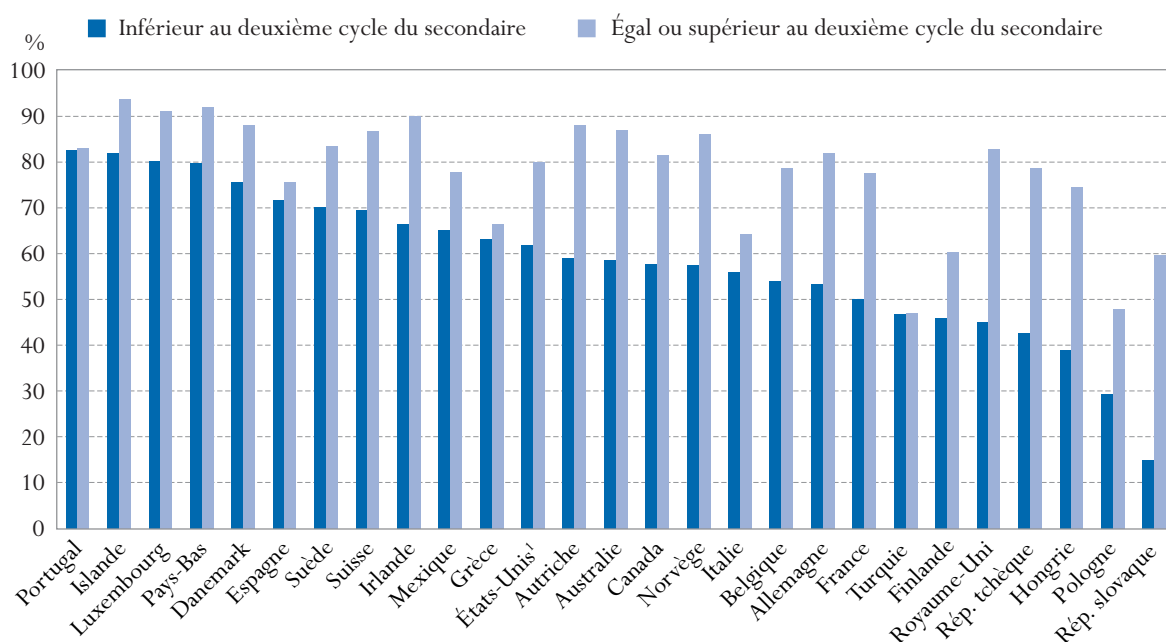
Source : OCDE. Tableaux C4.2a et C4.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les jeunes qui sont peu qualifiés sont, semble-t-il, plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences négatives, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer. C'est pourquoi l'abandon prématuré des études est devenu un problème majeur pour l'action publique dans le domaine de l'éducation. En comparaison avec les jeunes de 15-19 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature pour ceux qui ont entre 20 et 24 ans, car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active, au terme de leur formation initiale. Les jeunes doivent souvent passer par une période de chômage et d'adaptation avant de trouver un emploi stable et gratifiant.

Dans huit pays de l'OCDE, en l'occurrence dans les pays nordiques, dans des pays d'Europe de l'Est, ainsi qu'au Royaume-Uni et en Suisse, la proportion des jeunes non scolarisés qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires reste inférieure à 10 % dans cette tranche d'âge. Ces jeunes constituent certes un groupe potentiellement vulnérable, mais l'ampleur du phénomène est limitée. Dans 11 pays de l'OCDE sur 27, ce groupe « à risque » représente entre 10 et 18 % de la tranche d'âge. Ces pays doivent tout mettre en œuvre pour améliorer le taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Enfin, dans les huit pays restants, ce groupe à risque représente plus de 20 % de la tranche d'âge. Ce problème touche davantage les jeunes hommes que les femmes dans 19 pays de l'OCDE sur 27, notamment en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal, alors que ce sont plutôt les femmes

Entre 20 et 24 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature, car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active.

Graphique C5.3. Taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés, selon le niveau de formation (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

C5

qui en sont victimes au Danemark, au Luxembourg et en Turquie (voir le graphique C5.1). Les différences entre les sexes demeurent faibles à cet égard dans les autres pays.

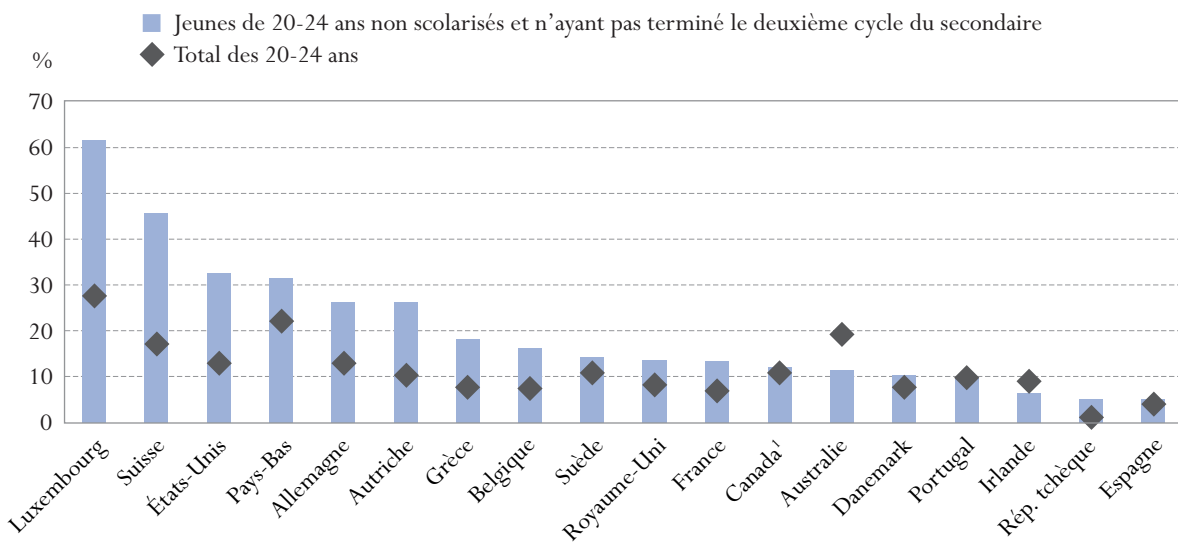
Comparer la situation au regard de l'emploi des jeunes qui ont au moins obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires et de ceux qui ne l'ont pas décroché permet d'observer les risques liés à un arrêt prématuré des études. Dans tous les pays de l'OCDE, l'élévation du niveau de formation est associée à un taux d'emploi plus important, de l'ordre de 19 points de pourcentage en moyenne (voir le graphique C5.3). La comparaison révèle aussi plusieurs profils liés à la structure spécifique du marché du travail. L'écart entre les taux d'emploi des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et de ceux qui ne l'ont pas obtenu est particulièrement minime dans tous les pays de la Méditerranée, ce qui suggère qu'il existe une adéquation entre les qualifications, même faibles, et le marché du travail. Le cas du Royaume-Uni est digne d'intérêt. La proportion de ceux qui sont peu qualifiés figure parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, mais les écarts de taux de chômage sont particulièrement grands, ce qui indique que les rares personnes qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires sont fortement désavantagées. La situation est la même, mais s'inscrit dans un contexte économique différent dans des pays d'Europe de l'Est, à savoir en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque.

Les jeunes qui ont un niveau de formation peu élevé sont plus susceptibles d'être nés dans un autre pays que celui dans lequel ils vivent. Dans certains pays, une proportion notable de la population jeune est constituée d'immigrants. Dans 10 des 18 pays qui ont fourni des données, les immigrants représentent plus de 10 % des jeunes de 20 à 24 ans. Ces pays sont par ordre croissant le Portugal (10 %), l'Autriche, la Suède, le Canada, l'Allemagne (13 %), les États-Unis, la Suisse, l'Australie (19 %), les Pays-Bas et le Luxembourg (28 %). Les allochtones sont fortement sur-représentés chez les jeunes âgés de 20-24 ans qui ont arrêté leurs études avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (voir le graphique C5.4). Être originaire d'un autre pays est un réel handicap dans tous les pays hormis cinq : l'Australie, le Canada, l'Espagne, l'Irlande et le Portugal. Dans les autres pays, la proportion de jeunes allochtones est particulièrement élevée chez ceux qui sont peu qualifiés. Elle représente en moyenne le double de celle observée chez ceux qui sont nés dans le pays et beaucoup plus en Autriche, aux États-Unis, en République tchèque et en Suisse.

Être né dans un autre pays va souvent de pair avec un niveau de formation peu élevé.

Une proportion significative de ces jeunes insuffisamment qualifiés est continuellement exclue du marché du travail (voir le graphique C5.5). L'analyse des proportions d'inactifs (ceux qui ne recherchent pas activement un emploi) montre qu'en moyenne un homme sur dix et une femme sur quatre n'ont jamais travaillé. Ce pourcentage reste faible en Espagne, au Portugal et en Suède mais augmente fortement dans des pays d'Europe de l'Est et en Grèce. Les femmes sont souvent écartées du marché du travail non seulement dans ces pays mais également en Irlande, en Italie et au Royaume-Uni.

Graphique C5.4. Pourcentage d'allochtones chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation (2002)

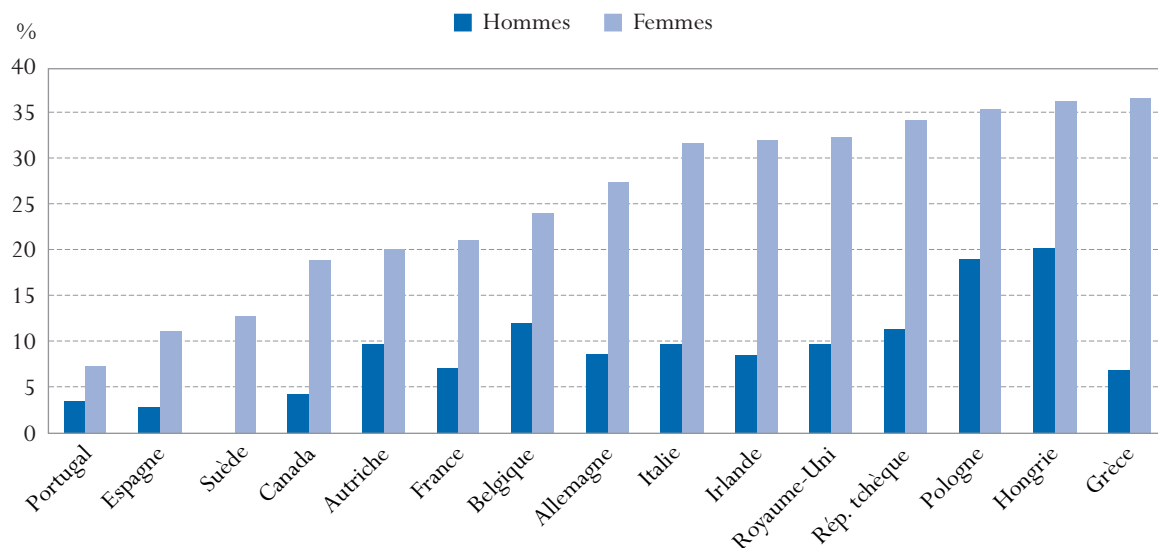


1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'allochtones âgés de 20 ans à 24 ans non scolarisés et n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau C5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Graphique C5.5. Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, peu qualifiés, inactifs et n'ayant jamais occupé un emploi, selon le sexe (2002)



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes femmes âgées de 20 à 24 ans, peu qualifiées, inactives et n'ayant jamais occupé un emploi.

Source : OCDE. Tableau C5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

C5

Cet indicateur se base sur des chiffres provenant d'une enquête spéciale de l'OCDE sur la transition entre les études et la vie active.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur est basé sur les résultats d'enquêtes sur la population active qui recensent le nombre de jeunes appartenant à chacune des catégories spécifiées dans chaque tranche d'âge. Les différentes situations au regard de l'emploi de ceux qui ne sont plus scolarisés (et qui ne suivent pas de programme emploi-études) sont définies conformément aux lignes directrices du Bureau international du travail (BIT). Les données sur lesquelles repose cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE sur la transition entre les études et la vie active (voir l'indicateur C4). En 2003, le Réseau B de l'OCDE a procédé à une collecte de données spécifiques plus vaste, dont les spécifications sont les mêmes que celles appliquées lors de l'enquête sur la transition entre les études et la vie active. En l'absence d'informations fournies par les pays, le Réseau B a utilisé les données provenant de l'enquête sur la population active d'EUROSTAT. Il pourrait exister certaines incohérences entre les données de l'enquête sur la transition entre les études et la vie active et la collecte spécifique d'EUROSTAT, car des définitions différentes des « individus scolarisés » ont été appliquées. Les proportions de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement visés à cet égard. En conséquence, les pourcentages des jeunes ayant abandonné leurs études prématurément qui figurent dans l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* ne seront pas nécessairement repris dans une autre publication prévue qui étudiera la situation des jeunes peu qualifiés de manière plus approfondie.

La notion d'« abandon scolaire prématuré » peut être sommairement définie comme « l'arrêt des études pour un jeune qui n'a pas obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui ne suit pas de programme emploi-études de niveau égal ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ». Cette définition doit toutefois être rendue plus opérationnelle par la spécification d'une tranche d'âge dans laquelle très peu de jeunes peuvent encore être scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire. Dans un nombre significatif de pays de l'OCDE, des proportions importantes de jeunes âgés de 18 ou 19 ans sont encore scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De plus, rien n'empêche ceux qui ont abandonné très tôt leurs études de les reprendre. En outre, la situation des jeunes sur le marché du travail peut ne pas être représentative de celle qu'ils auront plus tard. En conséquence, l'OCDE entend par « jeune adulte peu qualifié » une personne de 20 à 24 ans qui n'a pas obtenu le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui n'est plus scolarisée et qui ne suit pas de programme emploi-études.

Tableau C5.1. Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		En dehors de la formation								En formation	Total des 20-24 ans
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire				Niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire et au-delà					
		Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	Hommes	13.0	3.8	2.0	18.9	38.3	3.1	1.4	42.7	38.4	100
	Femmes	7.9	1.7	7.3	17.0	37.0	2.1	4.9	44.0	38.9	100
	H+F	10.5	2.8	4.7	17.9	37.6	2.6	3.1	43.4	38.7	100
Autriche	Hommes	6.4	1.8	2.6	10.7	53.3	4.4	4.7	62.4	26.9	100
	Femmes	6.3	0.8	3.7	10.9	51.8	2.5	2.8	57.1	32.1	100
	H+F	6.4	1.3	3.2	10.8	52.6	3.5	3.7	59.8	29.4	100
Belgique	Hommes	12.1	3.5	3.7	19.3	35.9	5.0	3.6	44.5	36.2	100
	Femmes	5.9	3.7	4.6	14.2	34.7	5.6	5.2	45.5	40.3	100
	H+F	9.0	3.6	4.2	16.8	35.3	5.3	4.4	45.0	38.2	100
Canada	Hommes	8.6	2.7	1.8	13.1	41.6	6.4	3.1	51.1	35.8	100
	Femmes	3.9	1.0	3.7	8.7	39.3	3.8	5.3	48.5	42.8	100
	H+F	6.3	1.9	2.8	10.9	40.5	5.2	4.2	49.8	39.3	100
Rép. tchèque	Hommes	3.1	1.6	0.8	5.5	59.9	7.9	1.9	69.7	24.8	100
	Femmes	1.9	1.0	3.4	6.2	47.4	7.0	12.7	67.1	26.7	100
	H+F	2.5	1.3	2.1	5.9	53.8	7.5	7.2	68.4	25.7	100
Danemark	Hommes	12.3	1.8	1.1	15.2	31.6	3.3	1.2	36.1	48.6	100
	Femmes	13.0	1.3	4.0	18.2	23.7	1.2	1.9	26.7	55.0	100
	H+F	12.6	1.5	2.6	16.8	27.5	2.2	1.6	31.3	51.9	100
Finlande	Hommes	5.6	1.4	4.0	11.1	22.9	5.6	9.6	38.1	50.8	100
	Femmes	2.8	0.6	3.9	7.3	19.0	3.9	8.6	31.4	61.3	100
	H+F	4.2	1.0	3.9	9.2	20.9	4.7	9.1	34.8	56.1	100
France	Hommes	8.7	4.4	2.0	15.1	28.9	5.0	1.2	35.1	49.8	100
	Femmes	5.0	3.2	4.2	12.4	22.3	5.9	2.8	31.0	56.6	100
	H+F	6.9	3.8	3.1	13.8	25.6	5.4	2.0	33.1	53.2	100
Allemagne	Hommes	9.0	3.5	2.0	14.4	40.9	5.5	3.1	49.4	36.1	100
	Femmes	6.5	2.1	6.2	14.9	36.3	2.9	5.8	45.1	40.0	100
	H+F	7.8	2.8	4.1	14.7	38.7	4.2	4.4	47.3	38.0	100
Grèce	Hommes	17.9	3.1	1.7	22.7	32.6	7.8	3.0	43.4	33.9	100
	Femmes	5.1	2.7	5.7	13.5	29.1	13.4	6.7	49.2	37.3	100
	H+F	11.3	2.9	3.8	18.0	30.8	10.7	4.9	46.4	35.6	100
Hongrie	Hommes	5.4	2.4	3.9	11.7	40.9	5.0	5.7	51.6	36.7	100
	Femmes	4.0	0.7	7.8	12.5	33.8	2.7	12.3	48.7	38.7	100
	H+F	4.7	1.6	5.8	12.1	37.3	3.8	9.0	50.2	37.7	100
Islande	Hommes	26.7	c	c	33.3	18.9	c	c	18.9	47.8	100
	Femmes	20.8	c	c	24.7	20.8	c	c	23.6	51.7	100
	H+F	23.8	c	c	29.2	19.8	c	c	21.2	49.7	100
Irlande	Hommes	14.7	2.5	2.3	19.5	50.0	2.8	1.5	54.3	26.2	100
	Femmes	5.6	0.7	4.9	11.3	49.9	2.3	4.6	56.8	32.0	100
	H+F	10.2	1.6	3.6	15.4	49.9	2.6	3.0	55.5	29.1	100
Italie	Hommes	19.0	5.7	4.3	29.0	24.8	5.9	5.8	36.6	34.4	100
	Femmes	9.0	3.8	8.4	21.3	22.0	8.1	6.4	36.6	42.2	100
	H+F	14.1	4.8	6.4	25.2	23.4	7.0	6.1	36.6	38.2	100

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C5.1. (suite) Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		En dehors de la formation								En formation	Total des 20-24 ans
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire				Niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire et au-delà					
		Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Luxembourg	Hommes	14.5	1.0	0.4	15.9	38.0	1.1	0.1	39.2	44.8	100
	Femmes	17.5	1.9	4.7	24.1	24.9	2.0	3.1	29.9	46.0	100
	H+F	16.0	1.5	2.5	20.0	31.5	1.6	1.6	34.6	45.4	100
Mexique	Hommes	64.7	2.4	3.1	70.1	6.7	0.5	0.3	7.5	22.3	100
	Femmes	27.8	1.3	41.2	70.4	6.7	0.6	2.3	9.6	20.0	100
	H+F	45.6	1.9	22.8	70.3	6.7	0.6	1.3	8.6	21.1	100
Pays-Bas	Hommes	20.9	1.0	2.1	23.9	37.5	1.4	2.0	40.8	35.3	100
	Femmes	12.9	0.7	4.9	18.5	42.4	1.1	2.8	46.3	35.2	100
	H+F	16.9	0.9	3.4	21.2	39.9	1.2	2.4	43.5	35.3	100
Norvège	Hommes	1.7	0.7	0.4	2.9	55.9	3.9	3.5	63.3	33.8	100
	Femmes	0.9	0.2	0.6	1.7	45.0	2.4	6.8	54.2	44.1	100
	H+F	1.3	0.4	0.5	2.3	50.5	3.2	5.1	58.8	38.9	100
Pologne	Hommes	2.8	4.0	1.7	8.6	20.4	16.7	2.8	40.0	51.5	100
	Femmes	1.2	1.8	2.3	5.3	17.2	13.6	7.9	38.7	56.1	100
	H+F	2.0	2.9	2.0	6.9	18.8	15.1	5.4	39.3	53.8	100
Portugal	Hommes	48.6	3.7	2.2	54.4	12.8	1.3	0.8	14.9	30.7	100
	Femmes	29.7	4.0	6.8	40.4	17.9	2.2	2.1	22.2	37.4	100
	H+F	39.1	3.8	4.5	47.4	15.4	1.7	1.4	18.5	34.0	100
Rép. slovaque	Hommes	1.2	3.6	1.3	6.1	46.0	23.2	5.5	74.7	19.2	100
	Femmes	0.4	1.3	3.0	4.7	40.3	16.5	13.5	70.2	25.1	100
	H+F	0.8	2.5	2.1	5.4	43.2	19.9	9.4	72.5	22.1	100
Espagne	Hommes	30.1	5.4	2.8	38.3	20.7	3.6	0.9	25.2	36.5	100
	Femmes	14.8	4.2	5.6	24.6	20.3	6.1	2.9	29.2	46.1	100
	H+F	22.6	4.8	4.2	31.7	20.5	4.8	1.8	27.2	41.2	100
Suède	Hommes	7.8	2.0	0.6	10.4	43.9	5.3	3.8	53.0	36.5	100
	Femmes	5.0	1.2	1.7	7.9	38.7	3.4	4.1	46.2	45.9	100
	H+F	6.4	1.6	1.2	9.2	41.3	4.4	3.9	49.7	41.1	100
Suisse	Hommes	5.8	c	c	7.6	46.2	c	5.4	55.2	37.2	100
	Femmes	4.6	c	c	7.5	47.7	c	c	53.4	39.1	100
	H+F	5.2	c	c	7.5	46.9	2.8	4.6	54.3	38.2	100
Turquie	Hommes	35.9	7.2	6.0	49.1	18.4	6.7	7.3	32.3	18.5	100
	Femmes	16.7	1.4	43.8	61.9	9.8	4.5	13.0	27.4	10.7	100
	H+F	26.1	4.2	25.4	55.7	14.0	5.6	10.2	29.8	14.5	100
Royaume-Uni	Hommes	5.2	1.5	1.5	8.2	55.7	5.4	2.6	63.7	28.0	100
	Femmes	1.6	0.4	5.6	7.7	44.5	3.4	10.3	58.3	34.1	100
	H+F	3.6	1.0	3.4	8.0	50.6	4.5	6.1	61.2	30.8	100
États-Unis ¹	Hommes	10.3	1.8	1.8	13.9	45.0	4.6	4.1	53.6	32.5	100
	Femmes	5.0	1.3	4.6	10.8	40.8	3.2	9.9	53.9	35.3	100
	H+F	7.6	1.5	3.2	12.3	42.8	3.9	7.0	53.7	33.9	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>15.3</i>	<i>2.9</i>	<i>2.2</i>	<i>20.3</i>	<i>35.8</i>	<i>5.4</i>	<i>3.1</i>	<i>44.4</i>	<i>35.3</i>	<i>100</i>
	<i>Femmes</i>	<i>8.7</i>	<i>1.6</i>	<i>7.3</i>	<i>17.7</i>	<i>32.0</i>	<i>4.6</i>	<i>6.1</i>	<i>42.6</i>	<i>39.7</i>	<i>100</i>
	<i>H+F</i>	<i>12.0</i>	<i>2.3</i>	<i>4.8</i>	<i>19.0</i>	<i>33.9</i>	<i>5.0</i>	<i>4.6</i>	<i>43.5</i>	<i>37.5</i>	<i>100</i>
PAYS PARTENAIRE Israël	Hommes	8.3	1.5	3.5	13.3	22.7	6.5	34.7	63.9	22.8	100
	Femmes	1.5	0.5	5.8	7.9	30.8	7.7	22.6	61.2	30.9	100
	H+F	5.0	1.0	4.6	10.6	26.7	7.1	28.8	62.6	26.8	100

Remarque: c indique que le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison.

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C5.2. Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, par lieu de naissance (2002)

Population totale et population non scolarisée, n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire

	Total des 20-24 ans				Total des 20-24 ans non scolarisés n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire			
	Né dans le pays	Né dans un autre pays	Pas d'information disponible sur le pays d'origine	Total	Né dans le pays	Né dans un autre pays	Pas d'information disponible sur le pays d'origine	Total
Australie	81	19	n	100	89	11	n	100
Autriche	90	10	n	100	74	26	n	100
Belgique	93	7	n	100	84	16	n	100
Canada ¹	78	11	11	100	88	12*	n	100
Rép. tchèque	99	1	n	100	95	5	n	100
Danemark	92	8	n	100	89	10*	n	100
France	93	7	n	100	87	13	n	100
Allemagne	80	13	7	100	65	26	9	100
Grèce	92	8	n	100	82	18*	n	100
Irlande	91	9	n	100	93	7	n	100
Luxembourg	72	28	n	100	38	62	n	100
Pays-Bas	78	22	n	100	69	31	n	100
Portugal	90	10	n	100	90	10	n	100
Espagne	96	4	n	100	95	5	n	100
Suède	88	11	1	100	84	14	2	100
Suisse	83	17	n	100	54	46	n	100
Royaume-Uni	92	8	n	100	86	14	n	100
États-Unis	87	13	n	100	67	33	n	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>87</i>	<i>11</i>	<i>1</i>	<i>100</i>	<i>79</i>	<i>20</i>	<i>1</i>	<i>100</i>

* : Les données doivent être considérées avec précaution en raison de la petitesse de l'échantillon.

Remarque : Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

1. Année de référence : 2001.

Source : OCDE et Enquête communautaire sur les forces du travail (EULFS). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau C5.3. Pourcentage des jeunes âgés de 20 à 24 ans peu qualifiés, inactifs et n'ayant jamais occupé un emploi, selon le sexe (2002)

	Hommes	Femmes
Autriche	10	20
Belgique	12	24
Canada	4	19
Rép. tchèque	11	34
France	7*	21
Allemagne	9	27
Grèce	7	37
Hongrie	20	36
Irlande	9*	32
Italie	10	32
Pologne	19	35
Portugal	4*	7*
Espagne	3	11
Suède	m	13
Royaume-Uni	10	32
<i>Moyenne des pays</i>	<i>10</i>	<i>25</i>

* : Les données doivent être considérées avec précaution en raison de la petitesse de l'échantillon.

Remarque : Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

Source : OCDE et Enquête communautaire sur les forces du travail (EULFS).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Chapitre

D

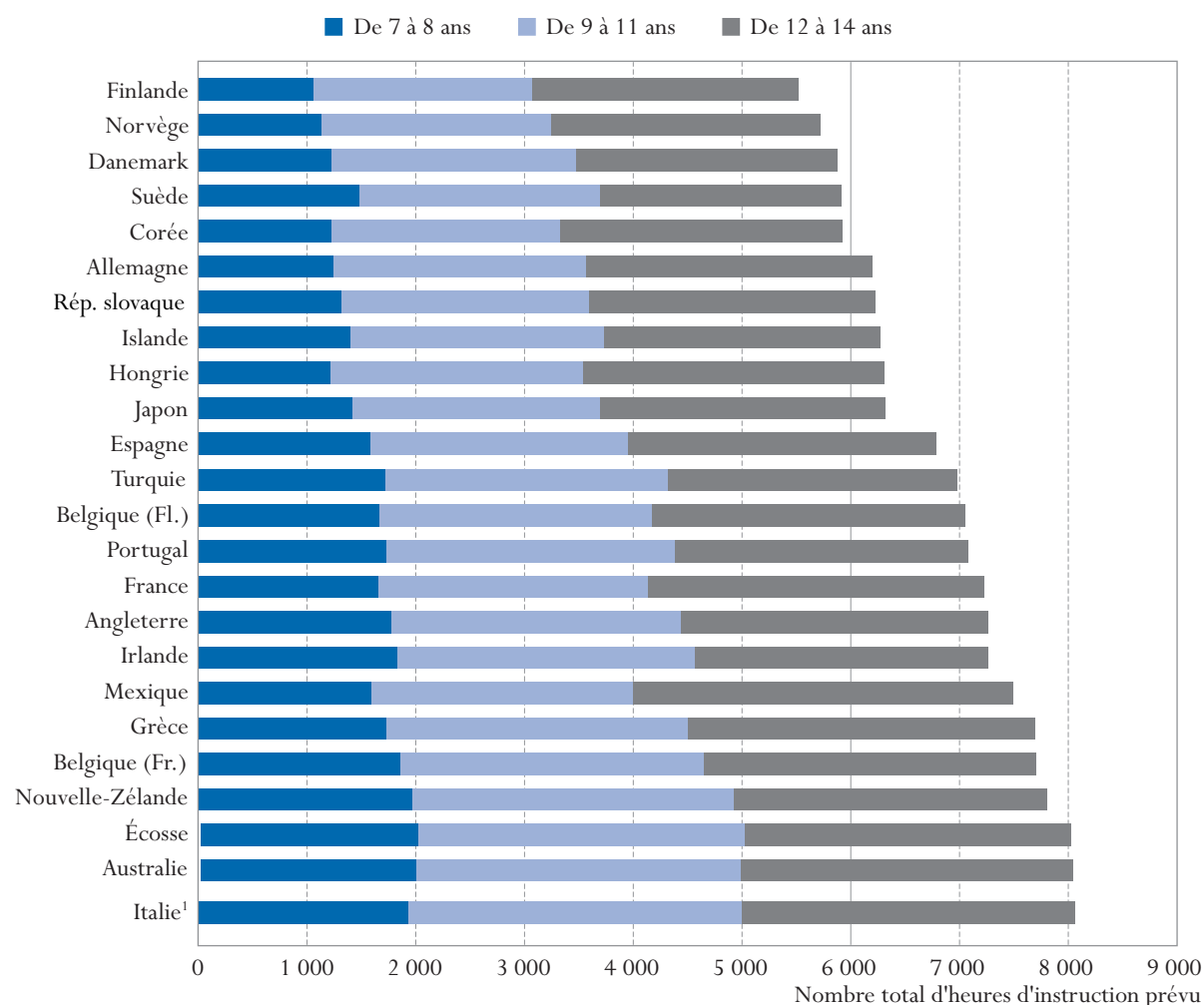
ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



INDICATEUR D1 : NOMBRE TOTAL D'HEURES D'INSTRUCTION PRÉVU POUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

- En moyenne, les élèves reçoivent 6 868 heures d'instruction entre 7 et 14 ans : 1 576 heures de cours entre 7 et 8 ans, 2 510 heures entre 9 et 11 ans et 2 782 heures entre 12 et 14 ans.
- Dans les pays de l'OCDE, le programme de cours obligatoire des élèves âgés de 7 à 8 ans représente en moyenne 752 heures par an. Les élèves qui se situent dans cette tranche d'âge doivent théoriquement passer 788 heures par an en salle de classe. Les élèves âgés de 9 à 11 ans passent près de 50 heures de plus en classe, et ceux âgés de 12-14 ans passent près de 100 heures de plus en classe que les 9-11 ans. Toutefois, les nombres d'heures varient significativement d'un pays à l'autre.
- L'enseignement de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des sciences absorbe près de 50 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 41 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours qui est consacrée à l'enseignement obligatoire de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 9 à 11 ans varie énormément selon les pays : de 12 % au Portugal à 31 % en République slovaque.

Graphique D1.1. Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction prévu.

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur présente le nombre d'heures d'instruction prévu dans le cadre scolaire institutionnel.

La quantité et la qualité du temps que les individus consacrent à l'apprentissage de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active façonnent leur vie, sur les plans social et économique. Le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. Adapter les ressources aux besoins des élèves et optimiser l'exploitation du temps pour améliorer non seulement l'apprentissage, mais aussi la rentabilité de l'investissement public est un défi majeur pour la politique de l'éducation. Comme les coûts de l'éducation comprennent essentiellement les coûts salariaux des enseignants, les frais d'entretien des infrastructures scolaires et les coûts d'autres ressources éducatives, il est important de savoir combien de temps ces ressources sont mises à la disposition des élèves. C'est précisément l'objet de cet indicateur qui présente le temps d'instruction en salle de classe dans le cadre scolaire institutionnel.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Le temps d'instruction prévu donne une idée précise des ressources publiques investies dans l'éducation...

Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu, c'est-à-dire l'exposition des élèves à l'instruction dans le cadre scolaire institutionnel tel que cela est fixé par la réglementation. Il présente la répartition de ce temps d'instruction entre les diverses matières du programme de cours. Il est calculé comme le nombre net d'heures de cours prévues dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 7 à 15 ans. Si les comparaisons entre pays à cet égard sont délicates à cause des différences de politique en matière de programmes de cours, ces chiffres donnent toutefois une idée du nombre d'heures de contact que les différents pays jugent nécessaire pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs éducatifs qui leur sont fixés.

...mais doit être interprété en tenant compte des variations parfois considérables entre les régions et les établissements...

Dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie considérablement entre les régions ou entre les différents types d'établissement. De plus, dans de nombreux pays, les établissements ou les autorités locales chargées de l'éducation sont libres de décider du nombre d'heures de cours et de leur répartition entre les diverses matières. Des heures de cours supplémentaires sont souvent prévues pour organiser des cours particuliers de soutien scolaire ou étoffer le programme de cours. Par ailleurs, des heures peuvent être perdues en raison d'une pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents ou de l'absentéisme des élèves eux-mêmes.

...et en tenant compte d'autres facteurs, liés aux formes d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement dispensé, qui ne sont pas inclus dans cet indicateur.

Le temps d'instruction annuel doit également être examiné à la lumière de la durée de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire du nombre d'années pendant lequel les jeunes bénéficient d'un soutien public total en matière d'éducation, ou de la période pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1). Il y a lieu de souligner également que le temps d'instruction prévu ne renseigne aucunement sur la qualité de l'offre d'enseignement, ni sur la quantité ou la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre. L'indicateur D2, qui évalue le nombre d'élèves par enseignant, donne des informations à cet égard.

Nombre total d'heures d'instruction prévu dans le cadre scolaire institutionnel

Cet indicateur estime le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours correspondant aux parties obligatoire et non obligatoire du programme.

Entre 7 et 14 ans, le nombre total d'heures d'instruction prévu est de 6 868 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la réglementation officielle varie selon les pays : de 5 523 heures en Finlande à 8 000 heures environ en Australie, en Écosse et en Italie. Ce nombre total d'heures couvre les heures obligatoires et facultatives que les établissements sont tenus de proposer à leurs élèves. Dans cette tranche d'âge, le nombre total d'heures d'instruction est un indicateur probant de la charge de travail théorique des élèves, mais il ne peut être considéré comme un indicateur du volume d'enseignement effectif dispensé aux élèves pendant leur formation initiale. Dans certains pays où la charge de travail des élèves est plus importante, la scolarité obligatoire est moins longue et les élèves arrêtent leurs études plus tôt. En revanche, dans des pays où la distribution du temps d'études est plus régulière et s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures d'instruction tend à être plus élevé pour tous. Le tableau D1.1 montre la tranche d'âge dans laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée et le graphique D1.1 indique le nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 7 à 14 ans.

Entre 7 et 14 ans, les élèves suivent en moyenne 6 868 heures de cours.

Nombre d'heures d'instruction obligatoire dans le cadre scolaire institutionnel

Le nombre total d'heures d'instruction obligatoire est une estimation du nombre d'heures de cours imposé aux élèves, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme de base et aux matières à option obligatoires.

Dans la plupart des pays, le temps d'instruction prévu est égal au temps d'instruction obligatoire pour les élèves de 7 à 8 ans et de 9 à 11 ans, mais c'est moins souvent le cas dans les tranches d'âge suivantes. Le nombre d'heures d'instruction prévu est égal au nombre d'heures d'instruction obligatoire dans toutes les tranches d'âge entre 7 et 15 ans en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Écosse, en Islande, en Norvège et en Suède.

Dans le cadre scolaire institutionnel, le nombre total d'heures d'instruction obligatoire en classe est égal, en moyenne, à 752 heures par an pour les élèves de 7 à 8 ans, à 816 heures pour les élèves de 9 à 11 ans et à 900 heures pour les élèves de 12 à 14 ans. Pour les élèves de 15 ans, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est de 923 heures par an en moyenne dans le programme de cours typique que suivent la plupart des élèves de cet âge (voir le tableau D1.1).

Politiques menées en matière de programmes de cours

Les responsabilités décisionnelles concernant la définition des programmes de cours varient énormément d'un pays à l'autre. L'analyse des pays de l'OCDE permet de dégager deux grands profils avec plusieurs variantes.

Réforme des programmes de cours au Portugal

Le Portugal a engagé une réforme des programmes de cours de l'enseignement primaire qui est entrée en vigueur lors de l'année scolaire 2001-2002 : de nouveaux programmes de cours ont été élaborés, de nouvelles priorités ont été fixées et la répartition des heures de cours a été modifiée. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un programme de cours moins exigeant a été créé. Les élèves qui le suivent se voient délivrer un diplôme d'enseignement professionnel de niveau CITE 2 qui leur donne directement accès au marché du travail.

Le premier cycle de l'enseignement primaire (celui que suivent les élèves âgés de 6 à 10 ans) prévoit 25 heures de cours obligatoires par semaine, mais ne précise pas la répartition de ce temps entre les diverses matières. Le programme comporte des domaines disciplinaires (le portugais, les mathématiques, les sciences environnementales et l'expression artistique et physique) ainsi que des domaines non disciplinaires (des projets, l'apprentissage accompagné et l'éducation civique). Dans le second cycle de l'enseignement primaire (celui que suivent les élèves âgés de 10 à 11 ans), le temps consacré à chaque domaine est stipulé, mais la réglementation laisse une certaine liberté aux établissements qui peuvent, dans le respect des limites fixées, faire varier la durée allouée à chaque matière de ces domaines. Le programme de cours comporte les deux catégories de domaines évoqués ci-dessus. Les domaines disciplinaires sont les études linguistiques et sociales (le portugais, une langue étrangère, l'histoire et la géographie du Portugal), les mathématiques, les sciences et l'enseignement artistique et technologique. Les domaines non disciplinaires (cours transversaux) sont notamment ceux des projets, de l'apprentissage accompagné et de l'éducation civique, ainsi que des cours de religion pour les élèves qui le souhaitent.

Dans certains pays de l'OCDE, les autorités nationales (ou infranationales) définissent les matières, leurs contenus et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré...

Dans le premier profil de répartition des responsabilités, ce sont les autorités nationales ou régionales de l'éducation qui définissent les matières et leurs contenus et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré. Les établissements doivent suivre ces spécifications nationales ou infranationales, mais jouissent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les appliquer. Ainsi, en Allemagne, en Angleterre, en Autriche, en Espagne, en France, en Grèce et au Portugal, les autorités nationales (celles des *Länder* en Allemagne et des Communautés autonomes en Espagne) déterminent les programmes de cours de tous les types d'établissements, de toutes les années d'études et de toutes les matières. En général, ces réglementations définissent les matières, fixent le nombre d'heures qui leur est consacré et précisent le contenu par année d'étude et type de filière de manière plus ou moins détaillée. Les établissements d'enseignement ont pour mission d'organiser et de dispenser les programmes de cours.

...alors que dans d'autres pays, il incombe aux autorités locales, voire aux établissements de définir les programmes de cours, les objectifs éducatifs étant fixés au niveau national.

Dans le second profil de répartition des responsabilités, les autorités nationales se contentent de fixer des normes ou des objectifs à atteindre, tandis que les autorités locales, voire les établissements, se chargent de définir les programmes de cours et de les mettre en œuvre. Ainsi, en Belgique (Communautés flamande et française), au Danemark, en Écosse, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, la réglementation nationale fixe des objectifs de résultat et les autorités locales ou les établissements définissent les matières et leur

Réglementation des programmes de cours en Espagne

Le ministère espagnol de l'Éducation définit le programme national minimum de base (qui représente entre 55 et 65 % du temps d'instruction) dans des directives officielles qui doivent être appliquées dans les Communautés autonomes. L'affectation du temps d'instruction restant est laissée à l'appréciation des Communautés autonomes qui en disposent à leur gré, en fonction de leurs priorités spécifiques. Dans l'enseignement primaire, le temps d'instruction est resté inchangé depuis 1991, exception faite de l'introduction expérimentale, dans certaines Communautés autonomes, de cours de langue étrangère dans les deux premières années du primaire. Le ministère de l'Éducation a modifié le programme national minimum de base du premier cycle de l'enseignement secondaire à la fin de l'année 2000. Toutes les Communautés autonomes ont été mises dans l'obligation de réorganiser leurs horaires pour intégrer les changements entrés en vigueur à l'échelle nationale lors de l'année scolaire 2001-2002. Cette réforme explique les différences entre les chiffres de 2001 et de 2002.

contenu et décident du nombre d'heures de cours consacrées à chaque matière. En général, la réglementation nationale définit le cadre d'enseignement en précisant les exigences minimales relatives aux matières à enseigner, au temps à consacrer aux diverses matières et aux contenus d'enseignement. Ces directives aident les établissements à préparer leurs programmes de cours.

Réglementation des programmes de cours obligatoires au Danemark

Au Danemark, le ministère de l'Éducation prépare des directives réglementant les objectifs pédagogiques dans chaque matière et définit les programmes à suivre dans les diverses matières et la répartition des cours. Les municipalités et les établissements sont libres d'élaborer leurs propres programmes dans le respect de cette réglementation.

Quel que soit leur statut légal, les textes réglementant les programmes de cours à l'échelon national jouent un rôle important. Combinés avec les exigences de délivrance de diplômes et avec les examens, ils servent à harmoniser les contenus d'enseignement à l'échelle nationale. L'évolution récente des politiques en matière de programmes de cours révèle une tendance à la décentralisation des pouvoirs de décision dans des pays où la réglementation centralisée des programmes de cours était d'usage depuis de nombreuses décennies (notamment dans les pays germanophones d'Europe et dans des pays d'Europe orientale). Dans le même temps, des pays qui appliquaient depuis longtemps des politiques décentralisées dans ce domaine (l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, par exemple) ont commencé à établir des normes nationales de compétence depuis une vingtaine d'années. L'internationalisation aidant, les réglementations nationales sur les programmes de cours se rapprochent de plus en plus les unes des autres et un « tronc commun » international émerge : les domaines d'études et les niveaux de compétence des différents pays sont de plus en plus similaires.

Les politiques appliquées par les différents pays à propos des programmes de cours donnent à penser que les pouvoirs publics cherchent à concilier le respect de normes nationales et l'autonomie locale.

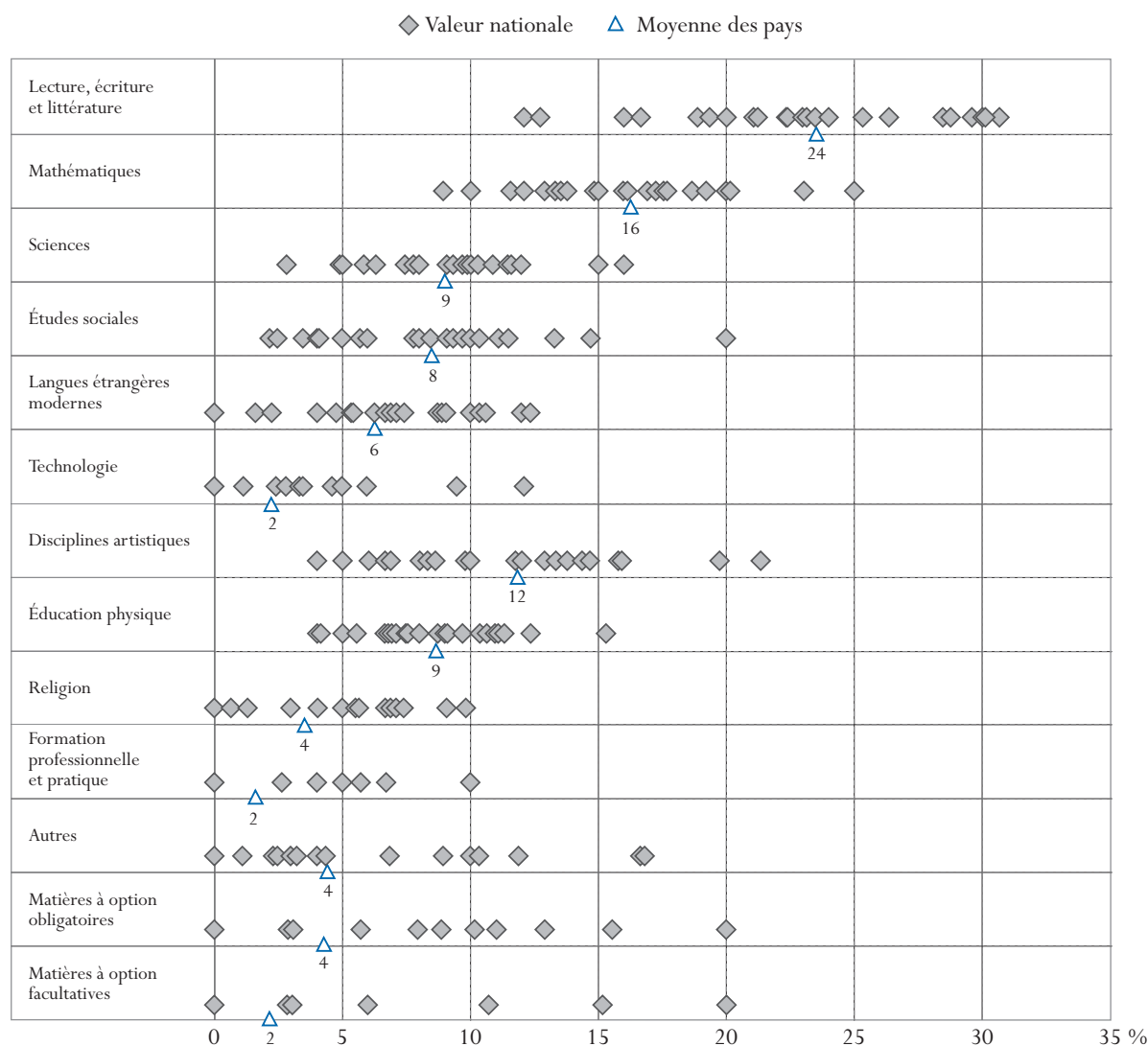
D1

La lecture et l'écriture, les mathématiques et les sciences absorbent environ la moitié du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans...

En moyenne, 49 % du programme obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans sont consacrés à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture (24 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (9 %). Les études sociales représentent en moyenne 8 % du programme obligatoire et les langues étrangères modernes 6 %. Enfin, la part des disciplines artistiques et de l'éducation physique représente respectivement 12 et 9 % du temps d'instruction obligatoire. Dans tous les pays de l'OCDE, ces sept domaines d'études sont inscrits dans les programmes de cours dispensés à cette tranche d'âge. À ce niveau d'enseignement, les cours donnés en classe ne sont pas nécessairement organisés en cours séparés pour chaque matière (voir le tableau D1.2a et le graphique D1.2a).

Graphique D1.2a. Temps d'instruction prévu par matière pour les élèves de 9 à 11 ans dans les établissements publics (2002)

Pourcentage du temps total d'instruction prévu pour différentes matières obligatoires et matières à option (obligatoires ou non)



Source : OCDE. Tableau D1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2004).

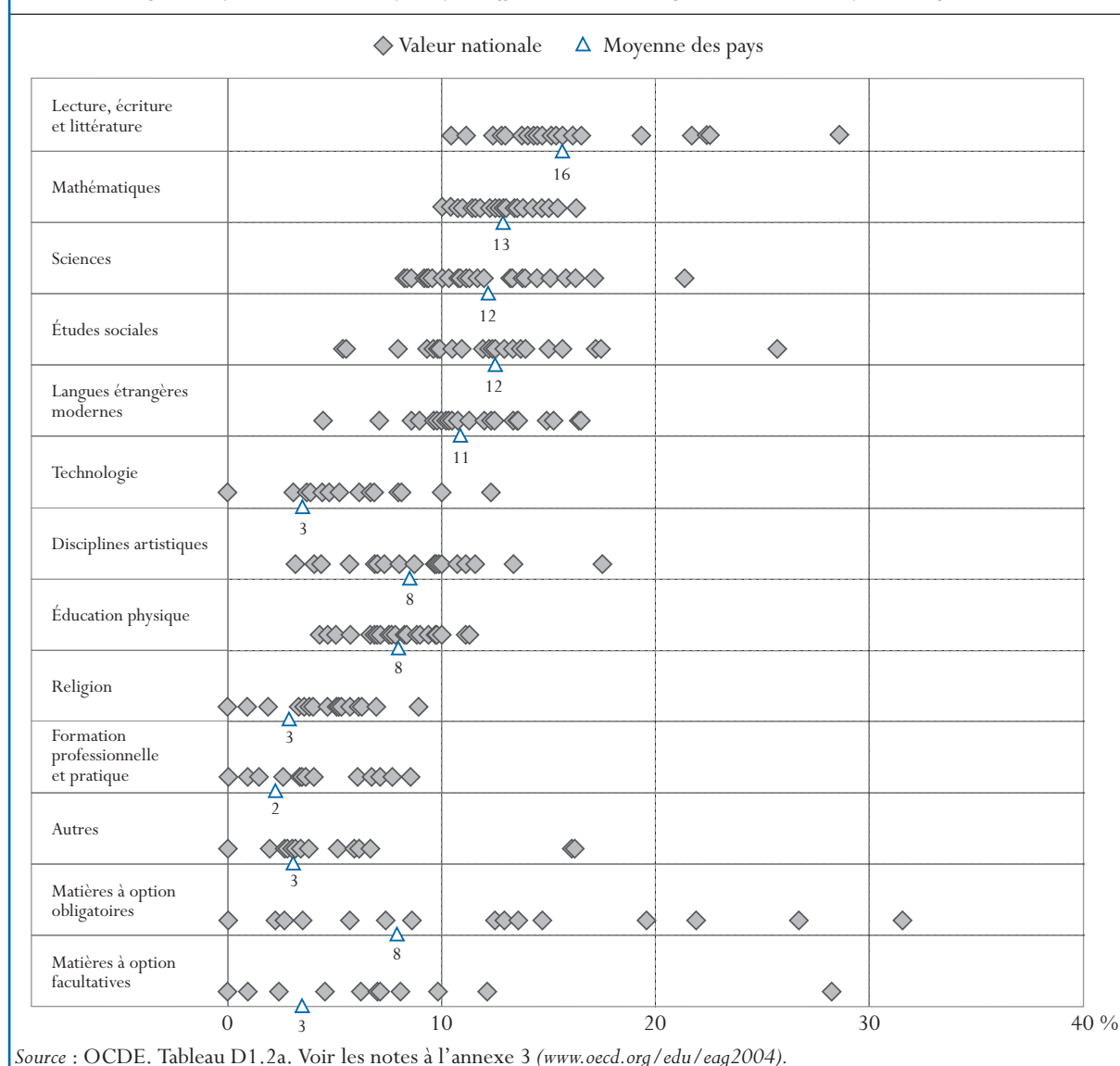
En moyenne, la lecture et l'écriture représentent la plus grande partie du programme de cours. Cependant, la part de ces deux matières dans le programme varie davantage entre les pays que celle des autres matières. La lecture et l'écriture ne représentent que 12 % du temps d'instruction au Portugal, contre 31 % en République slovaque. La part du temps d'instruction consacrée aux études sociales varie aussi sensiblement : de 2 % en Autriche et en Finlande, elle atteint 20 % au Mexique.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 % du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans sont consacrés à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture (16 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (12 %). Dans cette tranche d'âge, les études sociales (12 %) et les langues étrangères

...et 41 % du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans.

Graphique D1.2b. Temps d'instruction prévu par matière pour les élèves de 12 à 14 ans dans les établissements publics (2002)

Pourcentage du temps total d'instruction prévu pour différentes matières obligatoires et matières à option (obligatoires ou non)



Source : OCDE. Tableau D1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

modernes (11 %) représentent une part relativement plus importante du programme et les disciplines artistiques une part plus faible (8 %). La part de l'éducation physique atteint 8 %. Ces sept domaines d'études sont inscrits dans les programmes de cours obligatoires dispensés aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE. La technologie figure dans le programme obligatoire dans la moitié environ des pays de l'OCDE, et la religion dans plus de la moitié d'entre eux (voir le tableau D1.2b et le graphique D1.2b).

Les pourcentages que représentent les diverses matières dans les programmes de cours varient moins entre les pays pour les 12-14 ans que pour les 9-11 ans. C'est une nouvelle fois la part réservée à l'écriture et à la lecture qui varie le plus entre les pays : de 10 % aux Pays-Bas à 29 % en Irlande (où cette part inclut les cours de lecture et d'écriture en anglais et en irlandais).

En moyenne, la partie non obligatoire du programme représente 2 % du temps total d'instruction prévu pour les 9-11 ans et 3 % pour les 12-14 ans, mais cela varie beaucoup selon les pays.

En moyenne, la partie non obligatoire du programme de cours représente 2 % du temps d'instruction prévu pour les 9-11 ans et 3 % pour les 12-14 ans. Dans certains cas toutefois, le temps d'instruction facultatif supplémentaire peut être considérable. Au niveau primaire, la totalité du temps d'instruction prévu est obligatoire pour tous les élèves dans la plupart des pays de l'OCDE, mais la part des matières non obligatoires atteint 11 % dans la Communauté française de Belgique, 15 % en Hongrie et 20 % en Turquie. Dans le premier cycle du secondaire, la partie non obligatoire du temps d'instruction est une caractéristique du temps d'instruction en Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en République slovaque et en Turquie. Elle varie entre 1 % en Espagne et 28 % en Hongrie (voir les tableaux D1.2a et D1.2b). En moyenne, les matières à option obligatoires représentent 4 % du temps d'instruction obligatoire dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 8 % pour les 12-14 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est fixé de manière réglementaire. Les élèves jouissent d'un degré variable de liberté pour choisir les matières qu'ils souhaitent suivre dans le cadre du programme obligatoire. L'Australie se démarque des autres pays à cet égard : les matières à option représentent 58 % du programme obligatoire pour les 9-11 ans. Dans ce classement, l'Écosse est suivie par l'Écosse qui accorde, elle aussi, une grande liberté de choix à ses élèves (20 % de matières à option dans le programme obligatoire). Pour les 12-14 ans, ce sont à nouveau l'Australie et l'Écosse qui laissent la plus grande liberté à leurs élèves (32 % et 27 % respectivement). D'autres pays se distinguent également par la grande liberté de choix qu'ils accordent à leurs élèves. Ainsi, dans la Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas et au Portugal, les matières à option représentent au moins 10 % du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

Les programmes de cours en Irlande

Le programme de cours des élèves âgés de 12 à 15 ans est constitué de matières obligatoires et de matières « approuvées ». Les matières obligatoires pour les élèves qui fréquentent des établissements d'enseignement secondaire sont : l'irlandais, l'anglais, les mathématiques, l'histoire, la géographie et, enfin, l'éducation civique, sociale et politique (CSPE : Civic, social and political education). Les cours d'histoire et de géographie ne sont pas obligatoires pour les élèves inscrits dans des établissements d'enseignement professionnel et des établissements post-secondaire non tertiaire (community colleges). Les élèves de ces établissements qui décident de ne pas suivre les cours dans ces deux matières doivent les remplacer par des cours dans l'une des disciplines suivantes : le graphisme technique, l'art, l'artisanat et la création et l'économie familiale ou commerciale. Les élèves de 12 à 15 ans sont également dans l'obligation de choisir au moins deux matières parmi les matières « approuvées » qui sont, outre les matières citées ci-dessus, le latin, le grec, la littérature, les études hébraïques, l'espagnol, l'italien, le français, l'allemand, les sciences, la technologie, la musique, la menuiserie, le travail des métaux, la dactylographie, les études sociales et environnementales et l'éducation religieuse. La plupart des établissements proposent – et la plupart des élèves choisissent – trois matières « approuvées » au lieu de deux. Depuis septembre 2003, tous les élèves de cette tranche d'âge doivent suivre des cours d'éducation sociale et personnelle et de santé (SPHE : social, personal and health education) qui ne sont pas soumis à un examen. En principe, l'éducation physique doit également figurer au programme.

Comme la plupart des élèves choisissent les sciences et une langue étrangère parmi les matières « approuvées », ces deux disciplines sont incluses dans les données comme des matières à option obligatoires. La troisième matière choisie par les élèves est considérée comme une matière à option facultative.

Il n'existe pas de dispositions réglementant de manière précise le temps d'enseignement consacré chaque année aux diverses matières du programme.

Définitions et méthodologie

Le temps d'instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre annuel d'heures (de 60 minutes) de cours organisées par l'établissement aux fins d'enseignement pendant l'année de référence, en l'occurrence l'année scolaire 2001-2002. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base des résultats de l'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers.

- Par **programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires dans presque tous les établissements et pour presque tous les élèves. Le temps consacré aux matières est mesuré sur la base du tronc commun minimum, et non à partir du temps moyen consa-

Les données sur le nombre d'heures d'instruction portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes.

D1

créé à chaque matière, car les sources d'information (la réglementation) ne permettent pas de procéder à des estimations plus précises. Le programme obligatoire total comprend la partie obligatoire du programme et les matières à option obligatoires.

- Par **partie obligatoire du programme de base**, on entend les groupes de matières qui sont communes à tous les élèves, notamment les mathématiques, les sciences, les études sociales, la langue d'enseignement et, dans certains cas, une langue étrangère. Ces matières peuvent être considérées comme les matières principales du programme de cours. Dans plusieurs pays, les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté qui leur permet de choisir des disciplines dans les groupes de matières, même s'ils sont tenus de suivre l'ensemble de ces matières. Ainsi, ils peuvent opter pour des cours de sciences intégrés ou séparés (la biologie et la physique, par exemple) ou choisir la langue étrangère qu'ils préfèrent parmi celles qui sont proposées.
- Par **matière à option obligatoire**, on entend les matières qui s'inscrivent dans le programme obligatoire et pour lesquelles les établissements ou les élèves disposent d'une certaine liberté de choix. Ainsi, un établissement peut être libre de choisir entre l'organisation de cours de religion ou l'augmentation du nombre d'heures de cours consacrées aux sciences ou aux disciplines artistiques, mais il est obligatoire de dispenser l'une de ces matières dans le cadre de la grille horaire imposée.
- Par **partie non obligatoire du programme de base**, on entend le nombre moyen d'heures de cours supplémentaires que les élèves peuvent suivre en plus du nombre d'heures d'instruction obligatoire. Les matières concernées varient souvent d'un établissement ou d'une région à l'autre et peuvent être des matières facultatives.
- Par **temps d'instruction prévu**, on entend le nombre annuel d'heures de cours suivies par les élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues.

Le temps d'instruction typique des jeunes de 15 ans est estimé sur la base du programme d'enseignement suivi par la plupart de ces élèves. Il peut s'agir d'un programme du premier ou du deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des pays, le programme de référence est un programme d'enseignement général. Si le système éducatif dirige les élèves vers des filières différentes à cet âge, le temps d'instruction moyen peut avoir été estimé sur la base des programmes généraux les plus importants et pondéré en fonction de la proportion d'élèves fréquentant l'année d'études comptant le plus d'élèves de 15 ans. Lorsque les programmes à orientation professionnelle sont inclus dans le calcul du temps d'instruction, seule la partie de la formation dispensée dans le cadre scolaire est prise en considération.

Le temps d'instruction relatif aux programmes les moins poussés porte sur les programmes conçus pour les élèves qui sont les moins susceptibles de poursuivre des études à la fin de la scolarité obligatoire ou au-delà du premier cycle de

l'enseignement secondaire. Les pays organisent ou non ces types de programmes selon qu'ils pratiquent une politique de sélectivité ou de regroupement en classes homogènes. De nombreux pays prévoient le même temps d'instruction dans la plupart ou la totalité des programmes, mais laissent une certaine liberté quant au choix des matières. Lorsque les programmes sont longs et se distinguent nettement les uns des autres, le choix des matières doit être réalisé à un stade assez précoce.

La classification des matières et les remarques spécifiques aux pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D1.1. Nombre d'heures d'instruction obligatoire et non obligatoire dans les établissements publics (2002)

Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire et non obligatoire pour les élèves de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Fourchette d'âges auxquels plus de 90% de la population est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire					Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction prévu				
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	15 ans	15 ans	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	15 ans	15 ans
					(programme typique)	(programme minimum requis)				(programme typique)	(programme minimum requis)
Australie	5 - 16	993	994	974	964	964	993	994	1 019	1 021	1 021
Autriche	5 - 16	678	833	997	1 095	1 048	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgique (Fr.)	3 - 17	840	840	960	1 020	m	930	930	1 020	m	m
Rép. tchèque	5 - 17	645	716	800	881	342	m	m	m	m	m
Danemark	4 - 15	615	750	800	720	720	615	750	800	720	720
Angleterre	4 - 15	861	889	870	893	a	890	890	940	940	a
Finlande	6 - 17	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
France	3 - 17	829	829	939	1 018	m	829	829	1 031	1 122	m
Allemagne	6 - 17	626	774	877	899	m	626	774	877	899	m
Grèce	6 - 16	864	928	1 064	1 216	1 034	864	928	1 064	1 459	1 277
Hongrie	5 - 16	555	670	722	832	833	611	772	925	1 206	1 207
Islande	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
Irlande	5 - 16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
Italie ¹	3 - 15	969	1 020	1 020	m	m	969	1 020	1 020	m	m
Japon	4 - 17	709	761	875	m	a	709	761	875	m	a
Corée	6 - 17	612	703	867	1 020	a	612	703	867	1 020	a
Mexique	6 - 12	800	800	1 167	1 058	a	800	800	1 167	1 124	a
Pays-Bas	4 - 16	m	1 000	1 067	m	a	m	1 000	1 067	m	a
Nouvelle-Zélande	4 - 15	m	m	m	m	m	985	985	962	950	950
Norvège	6 - 17	570	703	827	855	a	570	703	827	855	a
Portugal	5 - 15	870	865	899	827	1 233	870	882	899	827	1 233
Écosse	4 - 15	1 000	1 000	1 000	1 000	a	1 000	1 000	1 000	1 000	a
Rép. slovaque	6 - 16	616	716	821	831	a	659	759	879	888	a
Espagne	3 - 16	792	792	936	963	969	792	792	944	969	969
Suède	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Suisse	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	7 - 12	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
États-Unis	5 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>		<i>752</i>	<i>816</i>	<i>900</i>	<i>923</i>	<i>873</i>	<i>788</i>	<i>843</i>	<i>933</i>	<i>965</i>	<i>969</i>

1. Année de référence : 2001. La catégorie « De 12 à 14 ans » couvre seulement les élèves âgés de 12 à 13 ans.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D1.2a. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 9 à 11 ans (2002)

Pourcentage des heures d'instruction prévues consacrées aux différentes matières dans le programme d'instruction obligatoire

	Matières obligatoires du programme de base											Total des matières obligatoires du programme de base	Matières à option obligatoires	Total des matières obligatoires du programme	Matières à option facultatives		
	Lecture, écriture et littérature	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres						
																(1)	(2)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ¹	13	9	3	3	2	3	4	4	1	n	n	42	58	100	n	
	Autriche	23	15	10	2	7	n	20	12	7	x(12)	2	100	x(12)	100	m	
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.) ¹	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	100	m	100	11	
	Rép. tchèque ²	24	19	16	4	12	n	15	8	n	3	n	100	n	100	m	
	Danemark	25	16	8	4	7	n	21	11	4	n	4	100	n	100	n	
	Angleterre	28	23	10	8	n	9	9	7	5	n	n	100	n	100	n	
	Finlande	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3	
	France	28	20	5	10	9	3	8	15	n	n	n	100	n	100	n	
	Allemagne	21	18	6	6	7	1	16	11	7	n	4	97	3	100	n	
	Grèce	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n	
	Hongrie	26	18	6	6	7	n	13	11	n	6	7	100	n	100	15	
	Islande	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n	
	Irlande	30	12	12	4	n	n	12	4	10	n	17	100	n	100	n	
	Italie	17	10	8	11	10	3	13	7	6	n	n	84	16	100	n	
	Japon	23	17	10	10	n	5	14	10	n	n	10	100	n	100	n	
	Corée	19	13	10	10	5	n	13	10	n	4	3	87	13	100	n	
	Mexique	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n	
	Pays-Bas ³	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n	
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Norvège	22	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n	
	Portugal ⁴	12	12	9	9	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3	
	Écosse	20	15	5	5	x(1)	5	10	5	5	x(13)	10	80	20	100	n	
	Rép. slovaque	31	20	8	8	5	n	12	11	1	4	n	100	n	100	6	
Espagne	21	17	9	9	12	n	12	11	x(13)	n	n	92	8	100	n		
Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n		
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Turquie	19	13	10	10	9	n	7	6	7	10	1	91	9	100	20		
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Moyenne des pays¹	24	16	9	8	6	2	12	9	4	2	4	96	4	100	2		
PAYS PARTENAIRES	Argentine ⁵	19	19	15	15	7	4	7	7	a	a	n	93	7	100	m	
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75	25	100	m	
	Égypte	30	15	9	6	9	2	5	7	7	5	5	100	a	100	m	
	Inde	19	17	12	12	19	a	4	12	a	a	a	96	4	100	m	
	Indonésie	22	22	13	11	a	a	5	5	5	13	5	100	a	100	m	
	Jordanie	23	15	12	8	15	a	3	a	9	5	9	100	a	100	m	
	Malaisie ⁵	21	15	11	9	15	n	4	4	13	4	4	100	a	100	m	
	Paraguay ⁵	26	13	8	10	x(1)	7	10	7	3	x(7)	10	93	7	100	m	
	Pérou ⁵	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	93	7	100	m	
	Philippines	13	13	13	13	13	a	8	4	a	13	13	100	a	100	m	
	Fédération de Russie	31	15	4	9	6	6	6	6	a	m	m	85	15	100	m	
	Sri Lanka	13	20	20	10	13	5	5	5	5	5	n	100	n	100	m	
	Thaïlande	14	10	m	m	m	m	m	m	m	23	39	86	14	100	m	
	Tunisie	27	13	5	2	35	2	4	3	4	n	5	100	n	100	m	
	Uruguay ⁵	24	23	12	17	a	a	8	3	a	a	a	86	14	100	m	
Zimbabwe	19	13	8	8	17	8	4	4	8	8	n	100	n	100	m		

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. L'Australie et la Communauté française de Belgique (Com. fr.) sont exclues des moyennes des pays.
2. Les études sociales sont incluses dans les sciences pour les élèves de 9 à 10 ans.
3. Sont uniquement pris en considération les élèves de 9 et 11 ans.
4. Sont uniquement pris en considération les élèves de 10 à 11 ans.
5. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D1.2b. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans (2002)

Pourcentage des heures d'instruction consacrées aux différentes matières dans le programme d'instruction obligatoire

	Matières obligatoires du programme de base											Total des matières obligatoires du programme de base	Matières à option obligatoires	Total des matières obligatoires du programme	Matières à option facultatives	
	Lecture, écriture et littérature	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)					
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	11	11	9	8	4	7	7	8	1	n	3	68	32	100	5
	Autriche	12	15	14	12	10	n	18	11	6	n	n	100	x(12)	100	m
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Rép. tchèque	14	14	21	14	11	n	11	7	n	7	n	100	n	100	m
	Danemark	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	n
	Angleterre	14	13	14	14	10	12	10	8	5	n	n	100	n	100	8
	Finlande	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
	France	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Allemagne	14	13	10	12	16	4	10	9	5	1	2	97	3	100	n
	Grèce	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Hongrie	13	13	13	15	9	4	12	9	n	8	5	100	n	100	28
	Islande	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Irlande ²	29	13	11	16	7	x(15)	4	5	9	x(15)	6	100	n	100	7
	Italie ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
	Japon	14	12	11	12	13	7	11	10	n	n	7	98	2	100	n
	Corée	14	12	11	10	10	4	7	9	n	3	6	85	15	100	n
	Mexique	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
	Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
	Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	n	n	n	87	13	100	n
	Écosse	19	10	9	9	x(1)	8	8	5	5	x(13)	n	73	27	100	n
	Rép. slovaque	15	16	16	17	10	n	7	7	3	3	n	97	3	100	7
	Espagne	15	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	86	14	100	1
	Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	15	14	16	10	15	n	4	4	5	6	3	91	9	100	12
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne des pays	16	13	12	12	11	3	8	8	3	2	3	92	8	100	3
PAYS PARTENAIRES	Argentine ³	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	90	10	100	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79	21	100	m
	Égypte	24	13	11	8	13	5	5	5	5	5	4	100	a	100	m
	Inde	11	15	15	13	13	a	4	13	a	a	a	83	17	100	m
	Indonésie	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	a	100	m
	Jordanie	20	12	8	8	15	5	3	2	8	6	12	100	a	100	m
	Malaisie ³	13	11	11	13	11	n	4	4	9	9	13	100	a	100	m
	Paraguay ³	20	12	14	13	x(1)	12	10	5	2	x(7)	7	95	5	100	m
	Pérou ³	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	93	7	100	m
	Philippines	9	9	9	9	9	18	6	3	a	a	9	82	18	100	m
	Fédération de Russie	23	13	14	13	8	6	4	5	a	a	m	87	13	100	m
	Sri Lanka	13	20	20	10	13	5	5	5	5	5	n	100	n	100	m
	Thaïlande	11	6	9	11	m	m	3	9	m	6	14	69	31	100	m
	Tunisie	17	14	5	5	23	7	7	10	5	n	7	100	n	100	m
	Uruguay ³	13	13	16	16	12	9	11	5	a	a	5	100	n	100	m
	Zimbabwe	13	11	11	8	13	11	10	5	7	11	n	100	n	100	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2..

1. Sont uniquement pris en considération les élèves de 12 à 13 ans.

2. Les disciplines artistiques sont incluses dans les matières à option facultatives pour les élèves de 13 à 14 ans.

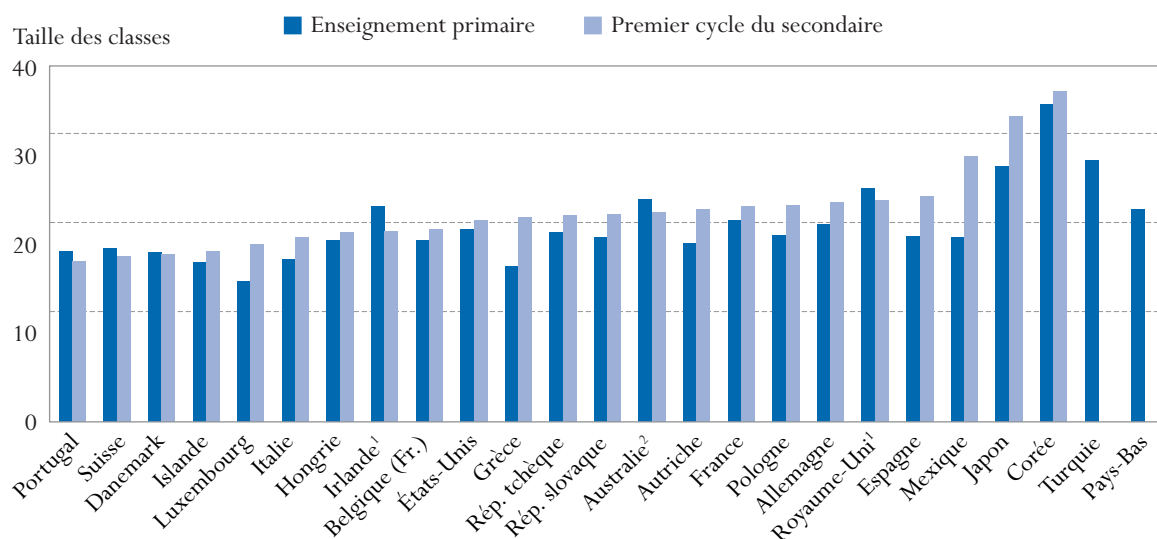
3. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D2 : TAILLE DES CLASSES ET NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays : de moins de 18 élèves par classe en Grèce, en Islande et au Luxembourg à 36 élèves par classe en Corée.
- La taille des classes augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant tend à diminuer lorsque le niveau d'enseignement augmente, sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction.
- Le personnel enseignant et non enseignant employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire représente moins de 81 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2002)



1. Établissements publics seulement.

2. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre croissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur évalue la taille des classes...

La taille des classes fait l'objet de grands débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Les classes plus petites sont souvent privilégiées, car elles permettent aux élèves d'obtenir plus d'attention de leur enseignant et évitent aux enseignants d'avoir à gérer de grands groupes d'élèves/étudiants et le surcroît de travail que cela représente. Toutefois, réduire la taille des classes peut donner lieu à une augmentation substantielle du coût de l'éducation en raison de l'importance de la rémunération des enseignants dans le budget global de l'éducation. Les classes de petites tailles peuvent aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leurs enfants. À cet égard, la taille des classes est un indicateur qui permet d'évaluer la qualité du système éducatif.

La qualité de l'enseignement dépend également d'autres facteurs, notamment le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont un enseignant est responsable, les matières enseignées, la répartition du temps de travail de l'enseignant entre l'enseignement proprement dit et ses autres tâches, le mode de regroupement des élèves/étudiants par classe et la pratique du co-enseignement (*team teaching*). Le nombre d'élèves/étudiants par classe résume différents facteurs de qualité ; isoler chacun d'eux permettrait de mieux comprendre la variation de la qualité du système éducatif entre les pays (voir l'encadré D2.1).

...le nombre d'élèves/étudiants par enseignant...

Déterminer le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement) permet d'évaluer la qualité des systèmes éducatifs, à supposer qu'un plus petit nombre d'élèves/étudiants par enseignant (un taux d'encadrement plus élevé) permette un meilleur accès des élèves aux ressources didactiques. Le taux d'encadrement est obtenu en divisant le nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, à un niveau d'enseignement donné, par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, au même niveau et dans le même type d'établissement. Toutefois, le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction et le temps de travail quotidien des enseignants, ni du temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. En conséquence, il ne peut être interprété en termes de taille de classe.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant permet également d'évaluer les ressources consacrées à l'éducation. Il faut alors arbitrer entre un taux supérieur d'encadrement – c'est-à-dire un plus petit nombre d'élèves par enseignant – et un niveau de salaire plus élevé pour les enseignants, des investissements plus importants en outils didactiques ou encore un recours plus généralisé à des enseignants auxiliaires ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent considérablement moins élevés que ceux des enseignants qualifiés. En outre, lorsqu'un plus grand nombre d'enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques sont intégrés dans des classes normales, un besoin accru d'encadrement spécialisé et de services d'assistance peut constituer une contrainte budgétaire qui réduit les ressources disponibles pour diminuer le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

Encadré D2.1. Relation entre la taille de la classe et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Le nombre d'élèves/étudiants par classe est calculé à partir de plusieurs éléments : le nombre d'élèves/étudiants par rapport au nombre d'enseignants, le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont un enseignant est responsable, le rapport entre le temps d'instruction des élèves/étudiants et le temps de travail quotidien des enseignants, la proportion du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit, le regroupement des élèves au sein des classes et la pratique du co-enseignement. Le premier élément peut être résumé par le rapport entre le nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, c'est-à-dire le taux d'encadrement.

À titre d'exemple, le taux d'encadrement d'un établissement comptant 48 élèves et 8 enseignants en équivalents temps plein est égal à 6 élèves par enseignant. Si le temps de travail des enseignants est de 35 heures par semaine, dont 10 heures de cours, et que le temps d'instruction des élèves est de 40 heures par semaine, la taille moyenne des classes peut être calculée comme suit, quel que soit le mode de regroupement par classe qui est appliqué dans cet établissement.

Taille de classe estimée = 6 élèves par enseignant * (40 heures d'instruction / 10 heures d'enseignement par enseignant) = 24 élèves.

Contrairement à cette estimation, la taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée compte tenu du nombre d'élèves/étudiants suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupes. La taille de classe estimée est donc proche de la taille moyenne de classe indiquée dans le tableau D2.1 dans les cas où les cours donnés à des sous-groupes d'élèves sont moins fréquents (notamment dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire).

Ces définitions expliquent pourquoi des taux d'encadrement similaires peuvent se traduire par des tailles de classe différentes dans certains pays. Au niveau de l'enseignement primaire, au Japon et en République slovaque par exemple, les nombres d'élèves par enseignant sont similaires (20.3 et 20.1), mais la taille des classes est nettement plus grande au Japon qu'en République slovaque (28.8 contre 20.8 – voir le tableau D2.1). Malgré certaines différences dans le champ couvert par les indicateurs, cet écart peut être attribué au fait que la partie du temps de travail des enseignants qui est consacrée aux cours proprement dits est moins importante au Japon qu'en République slovaque : elle représente 31.8 % du temps de travail des enseignants au Japon, contre 47.9 % en République slovaque (voir l'indicateur D4).

Le nombre de membres du personnel enseignant et non enseignant par millier d'élèves/étudiants donne une idée de la proportion des ressources humaines qui est affectée à l'éducation de la population d'un pays. Le nombre de personnes employées, qu'elles appartiennent au corps enseignant ou au personnel de soutien destiné aux élèves, et la rémunération des personnels de l'éducation (indicateur D3) sont deux facteurs importants qui influent sur les ressources financières que les pays investissent dans l'éducation.

...et la proportion de personnel enseignant et non enseignant employé par le secteur de l'éducation.

Observations et explications

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays, de moins de 18 à 36 élèves par classe.

Dans l'enseignement primaire, la taille de classe moyenne des pays de l'OCDE est de 22 élèves par classe, mais elle varie grandement selon les pays : de 36 élèves par classe dans le primaire en Corée à moins de 20 élèves par classe au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la taille de classe moyenne des pays de l'OCDE est de 24 élèves et varie entre 37 élèves en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Islande, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse (voir le tableau D2.1).

La taille de classe augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La taille de classe augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, en Grèce, au Japon, au Luxembourg et au Mexique, la taille de classe moyenne augmente de plus de quatre élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire, alors qu'en Australie, au Danemark, en Irlande, au Portugal et en Suisse, elle diminue entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique D2.1). L'indicateur de la taille des classes n'est calculé qu'aux niveaux de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire parce qu'il serait difficile de définir et de comparer les tailles de classe à des niveaux supérieurs d'enseignement où les jeunes assistent à des cours dans différents groupes ou classes, selon la matière.

Dans l'enseignement primaire, les classes des établissements publics comptent au moins quatre élèves de plus que celles des établissements privés en Pologne, en République tchèque et en Turquie.

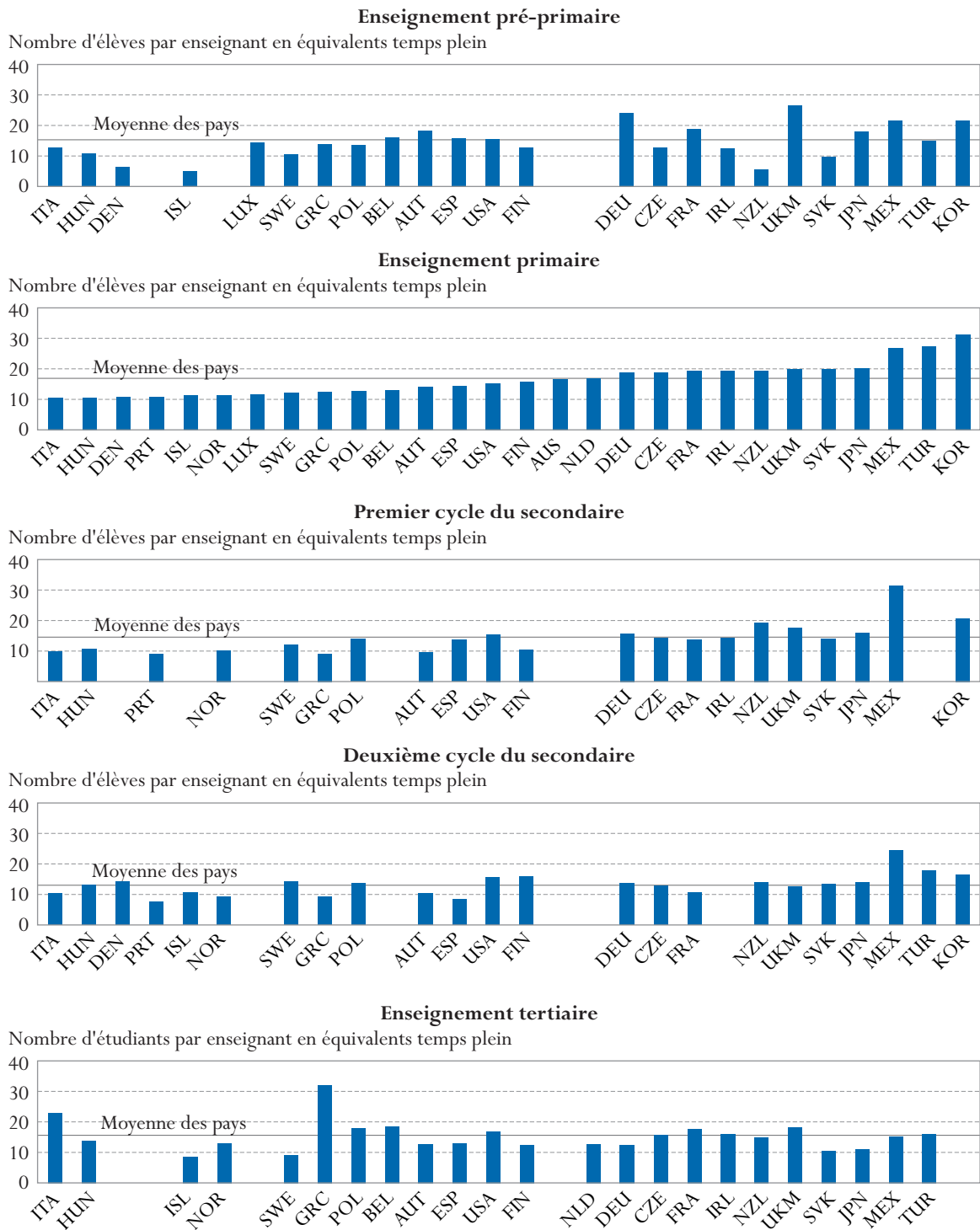
Dans certains pays, au niveau de l'enseignement primaire, les différences entre les tailles de classe des établissements publics et privés sont sensibles, mais elles sont aussi bien positives que négatives. Dans l'enseignement primaire, les classes des établissements publics comptent au moins quatre élèves de plus que celles des établissements privés en Pologne, en République tchèque et en Turquie, et c'est l'inverse en Espagne, en Grèce, au Japon et au Portugal. Les différences sont moins marquées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements privés sont plus nombreux, mais ces différences sont là encore aussi bien négatives que positives. Les classes des établissements publics comptent en moyenne quatre élèves de plus que celles des établissements privés aux États-Unis, mais inversement trois élèves de moins que les établissements privés en Espagne et en Grèce (voir le tableau D2.1).

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant est environ trois fois plus élevé en Corée, au Mexique et en Turquie qu'en Hongrie et en Italie.

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant, exprimés en équivalents temps plein, varie entre 30 élèves environ en Corée, au Mexique et en Turquie et moins de 11 élèves en Hongrie et en Italie, la moyenne de l'OCDE étant de 17 élèves par enseignant à ce niveau.

Les disparités du nombre d'élèves par enseignant (taux d'encadrement) entre les pays sont analogues dans l'enseignement secondaire. Ainsi, on compte plus de 29 élèves par enseignant en équivalents temps plein au Mexique, mais moins de 10 élèves par enseignant en Belgique, en Grèce, au Luxembourg et au

Graphique D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2002)

D₂

Remarque : La liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations figure dans le Guide du lecteur. Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

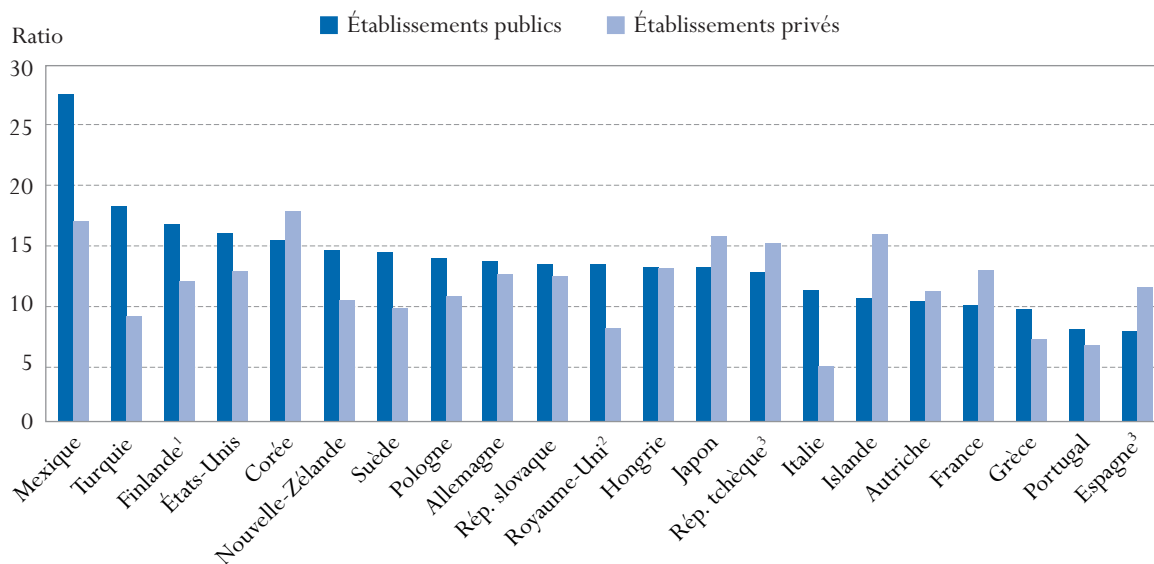
Portugal. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen de l'OCDE est de 14 élèves par enseignant. Les taux d'encadrement sont proches de cette moyenne en Allemagne (15), en Finlande (13), au Japon (15), en Pologne (14), en République slovaque (14), en République tchèque (14), au Royaume-Uni (15) et en Suède (13) (voir le tableau D2.2).

Le nombre d'élèves par enseignant (en équivalents temps plein) varie également selon le type d'établissement. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne dans 21 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, les établissements publics comptent deux élèves de plus par enseignant que les établissements privés (voir le graphique D2.3). Cependant, en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Islande, au Japon et en République tchèque, les établissements privés comptent plus d'élèves par enseignant que les établissements publics (au moins deux élèves de plus, sauf en Autriche). À l'extrême, les établissements publics comptent au moins cinq élèves de plus par enseignant que les établissements privés en Italie, au Mexique, au Royaume-Uni et en Turquie.

Le taux d'encadrement augmente entre l'enseignement primaire et secondaire.

Comme l'indique la différence entre les taux d'encadrement moyens de l'enseignement primaire et secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant au fur et à mesure que le niveau d'enseignement augmente. Le nombre d'élèves par enseignant diminue entre l'enseignement primaire et secondaire dans tous les

Graphique D2.3. Nombre d'élèves par enseignant dans le deuxième cycle du secondaire, selon le type d'établissement (2002)



1. Le deuxième cycle du secondaire comprend des programmes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire de type A et B.

2. Ne comprend que les filières générales pour les premier et deuxième cycles du secondaire.

3. Le deuxième cycle du secondaire comprend l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant dans les établissements publics.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

pays de l'OCDE, excepté aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en Suède. Cette diminution intervient malgré une tendance à l'augmentation du nombre d'élèves par classe entre ces deux niveaux d'enseignement, car le temps d'instruction tend à s'allonger dans les niveaux supérieurs d'enseignement.

En Corée, en France et en Turquie, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire est nettement plus marquée que dans d'autres pays, la différence allant de sept à 13 élèves par enseignant en équivalents temps plein. En Corée et en France, ces disparités s'expliquent essentiellement par les différences dans le temps d'instruction annuel, mais peuvent aussi résulter de retards pour adapter l'offre d'enseignants à l'évolution démographique ou encore de différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner selon le niveau d'enseignement. Même si cette tendance est généralisée, les raisons pédagogiques pour lesquelles un taux d'encadrement plus élevé serait préférable aux niveaux d'enseignement plus élevés ne sont pas évidentes (voir le tableau D2.2).

Dans les établissements d'enseignement tertiaire, le nombre d'étudiants par enseignant varie entre 32 étudiants environ en Grèce et 11 étudiants ou moins en Islande, au Japon, en République slovaque et en Suède (voir le tableau D2.2). Toutefois, la plus grande prudence est de rigueur lors de la comparaison de ces chiffres, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient comparables dans l'enseignement tertiaire.

Dans 11 des 14 pays pour lesquels des données sont disponibles à la fois pour l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau et pour l'enseignement tertiaire de type B, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui est le plus souvent axé sur des professions spécifiques, que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau (voir le tableau D2.2). L'Allemagne, la République tchèque et surtout la Turquie sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B.

Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant est généralement inférieur à celui de l'enseignement primaire, mais légèrement supérieur à celui de l'enseignement secondaire. Il varie entre moins de six élèves par enseignant en Islande et en Nouvelle-Zélande, et 21 élèves ou plus par enseignant en Allemagne, en Corée, au Mexique et au Royaume-Uni. Il n'y a pas de corrélation apparente entre les taux d'encadrement de l'enseignement pré-primaire et du primaire, ce qui indique que les exigences en matière d'affectation ou les priorités à ces niveaux d'enseignement diffèrent au sein des pays (voir le tableau D2.2).

Personnel enseignant et non enseignant employé par l'éducation

La variation selon les pays de l'importance relative du corps enseignant s'explique non seulement par les différences de taille des populations d'âge scolaire, mais également par les disparités de taille moyenne des classes, du nombre total d'heures d'instruction (indicateur D1) et du temps de travail des enseignants (indicateur D4) et de sa répartition entre l'enseignement et d'autres tâches.

En général, le taux d'encadrement diminue entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant a tendance à se situer entre celui du primaire et celui du secondaire.

La taille moyenne des classes, le nombre total d'heures d'instruction et le temps de travail des enseignants expliquent aussi les variations entre les pays.

D2

Les proportions relatives de personnel enseignant et non enseignant varient sensiblement d'un pays à l'autre.

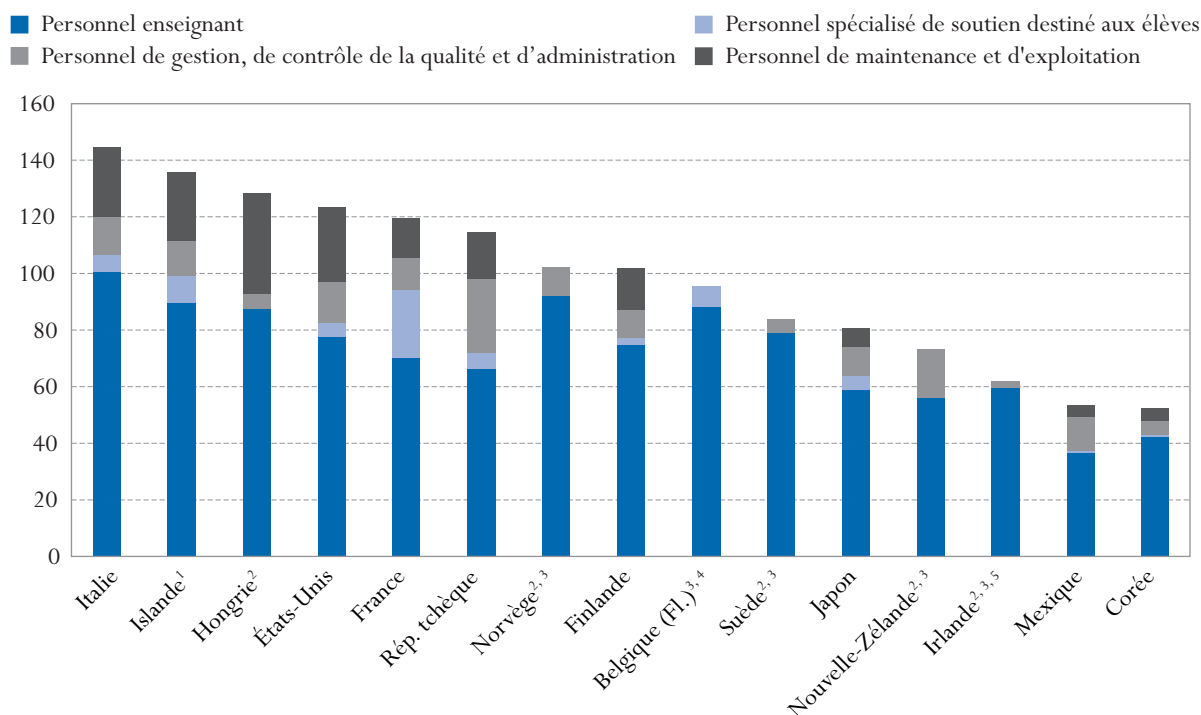
Le personnel non enseignant représente en moyenne plus de 30 % de l'ensemble du personnel des établissements primaires et secondaires.

La répartition des personnels de l'éducation entre le corps enseignant et les autres catégories de personnel varie considérablement dans les pays de l'OCDE, ce qui dénote des différences dans l'organisation et dans la gestion des systèmes d'enseignement. Le volume du personnel enseignant et non enseignant employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire varie entre moins de 81 personnes pour 1 000 élèves en Corée, au Japon et au Mexique, et 119 personnes ou plus pour 1 000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie (voir le graphique D2.4).

Dans les 10 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur toutes les catégories de personnel de l'éducation sont disponibles, le personnel non enseignant représente en moyenne plus de 30 % de l'ensemble du personnel des établissements primaires et secondaires. Cette part est de l'ordre de 30 à 40 % dans cinq de ces pays et dépasse même 40 % en France et en République tchèque. C'est en Corée qu'elle est la plus faible (19 %). Par comparaison avec le nombre d'élèves inscrits dans les établissements primaires et secondaires, le personnel non enseignant représente plus de 40 personnes pour 1 000 élèves aux

Graphique D2.4. Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire (2002)

Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire pour 1 000 élèves, exprimé en équivalents temps plein



1. Les données relatives au personnel de direction et d'administration à l'échelon supérieur sont manquantes.
2. Les données relatives au personnel spécialisé de soutien destiné aux élèves sont manquantes.
3. Les données relatives au personnel de maintenance et d'exploitation sont manquantes.
4. Les données relatives au personnel chargé de la gestion, du contrôle de la qualité et de l'administration sont manquantes.
5. L'enseignement primaire et secondaire comprend l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de personnel enseignant et non enseignant pour 1 000 élèves.

Source : OCDE. Tableau D2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie et en République tchèque (voir le tableau D2.3 et le graphique D2.4).

Ces différences reflètent l'importance des ressources humaines que les pays affectent à des missions autres que l'enseignement. À titre d'exemple, citons les chefs d'établissement sans charge d'enseignement, les conseillers d'orientation, les infirmiers scolaires, les bibliothécaires, les chercheurs sans charge d'enseignement, les chauffeurs de car, les gardiens et les préposés à l'entretien, mais aussi le personnel chargé de l'administration et de la gestion à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Aux États-Unis, en Hongrie, en Islande et en Italie, le personnel de maintenance et d'exploitation représente plus de 20 personnes pour 1 000 élèves dans les établissements primaires et secondaires. Le personnel administratif des établissements primaires et secondaires représente entre huit et 12 personnes pour 1 000 élèves aux États-Unis, en Italie et au Mexique et 18 personnes ou plus pour 1 000 élèves en République tchèque. Quant au personnel de direction à l'échelon de l'établissement ou à un niveau supérieur, il représente plus de six personnes pour 1 000 élèves en France, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, plus de 10 personnes pour 1 000 élèves en Norvège et plus de 16 personnes pour 1 000 élèves en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D2.3). Enfin, le personnel spécialisé de soutien destiné aux élèves est relativement nombreux en France (plus de 24 personnes pour 1 000 élèves inscrits dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire) et, dans une moindre mesure, en Islande (10 personnes environ pour 1000 élèves dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire).

Définitions et méthodologie

La taille des classes est obtenue en divisant le nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (taux d'encadrement) est obtenu en divisant le nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, à un niveau d'enseignement donné, par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, au même niveau et dans le même type d'établissement scolaire.

Le taux d'encadrement par type d'établissement est calculé sur la base des nombres d'élèves/étudiants et d'enseignants dans les établissements publics et privés (établissements privés subventionnés et indépendants). Dans certains pays, une faible proportion d'élèves sont inscrits dans des établissements privés (voir le tableau C2.4).

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- Le *corps enseignant* correspond au personnel qualifié directement impliqué dans l'instruction des élèves/étudiants. Il englobe les enseignants titularisés,

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation mené chaque année par l'OCDE.

les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques) et d'autres enseignants qui prennent en charge des élèves/étudiants constituant une classe dans une salle de classe ou des élèves réunis en petits groupes dans un local technique ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs de département dont les tâches incluent une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les aides-enseignants ou le personnel paraprofessionnel.

- La catégorie des *aides-éducateurs et assistants d'enseignement / recherche* englobe le personnel non professionnel ou les élèves/étudiants qui aident les enseignants à dispenser des cours. Cette catégorie de personnel n'est pas incluse dans les tableaux D2.1 et D2.2.

Le personnel non enseignant comprend les quatre catégories suivantes :

- Le *personnel spécialisé de soutien destiné aux élèves/étudiants* est chargé d'aider les élèves/étudiants. Cette catégorie englobe les professionnels qui ont pour mission d'apporter un soutien aux élèves/étudiants dans le cadre de leur apprentissage. Il s'agit bien souvent d'anciens enseignants qui ont pris de nouvelles fonctions dans le système éducatif. Cette catégorie comprend également le personnel spécialisé dans les soins de santé et les services sociaux spécifiques aux élèves/étudiants au sein du système de l'éducation. À titre d'exemple, citons les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les médecins, les dentistes, les infirmiers, les psychiatres et les psychologues, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le *personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif* englobe les professionnels responsables de la gestion et de l'administration des établissements ainsi que ceux chargés du contrôle de la qualité et de l'encadrement à des niveaux supérieurs du système de l'éducation. Cette catégorie comprend les chefs d'établissements et leurs adjoints, les directeurs et leurs adjoints, les préfets, proviseurs et recteurs et leurs adjoints, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le *personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif* englobe toutes les catégories de professionnels qui contribuent à l'administration et à la gestion des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif. À titre d'exemple, citons les réceptionnistes, les secrétaires, les dactylos et les rédacteurs, les comptables, les employés de bureau, les analystes, les programmeurs et les administrateurs de réseaux informatiques, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le *personnel de maintenance et d'exploitation* englobe les professionnels chargés de l'entretien et du fonctionnement des établissements, des transports scolaires, de la sécurité des établissements et de la restauration. À titre d'exemple, citons les maçons, les menuisiers, les électriciens, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plâtriers, les plombiers et les mécaniciens automo-

biles. Cette catégorie de personnel inclut également les chauffeurs de cars et d'autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers, les surveillants de car, les responsables de la sécurité aux abords des établissements, les cuisiniers, les concierges, les employés de cantine, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2002)

Calculs basés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

	Enseignement primaire				Premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)			
	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	TOTAL : Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	TOTAL : Établissements publics et privés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie ¹	24.9	25.9	a	25.0	23.6	22.2	a	23.5
Autriche	20.0	21.2	m	20.1	23.8	24.8	x(6)	23.9
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fr.)	20.0	21.0	a	20.4	21.1	21.9	a	21.6
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	21.3	16.8	a	21.3	23.3	20.9	a	23.3
Danemark	19.4	16.7	a	19.1	19.1	17.5	a	18.8
Finlande	m	m	a	m	m	m	a	m
France	22.3	23.9	n	22.6	24.1	25.0	13.1	24.3
Allemagne	22.2	23.7	x(2)	22.2	24.6	26.0	x(6)	24.7
Grèce	17.2	a	21.5	17.5	22.9	a	26.0	23.0
Hongrie	20.5	19.5	a	20.4	21.2	21.7	a	21.3
Islande	17.9	18.8	n	17.9	19.2	17.7	n	19.1
Irlande	24.2	m	m	m	21.4	m	m	m
Italie	18.1	a	20.1	18.3	20.7	a	21.4	20.8
Japon	28.7	a	34.3	28.8	34.2	a	36.7	34.3
Corée	35.7	a	34.8	35.7	37.3	36.5	a	37.1
Luxembourg	15.6	21.3	17.6	15.7	19.9	20.5	18.8	19.9
Mexique	20.6	a	23.8	20.8	29.9	a	28.7	29.8
Pays-Bas	x(4)	x(4)	x(4)	23.9	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	21.1	12.4	12.1	20.9	24.5	24.6	14.1	24.3
Portugal	18.7	a	23.0	19.1	18.0	a	18.2	18.1
Rép. slovaque	20.8	20.3	a	20.8	23.3	23.8	a	23.3
Espagne	19.4	24.9	22.5	20.9	24.4	28.2	23.5	25.4
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	19.7	14.9	16.6	19.6	18.7	18.5	16.2	18.6
Turquie	29.6	a	20.2	29.4	a	a	a	a
Royaume-Uni	26.0	a	m	m	24.7	m	m	m
États-Unis	22.0	a	19.6	21.7	23.2	a	18.8	22.6
Moyenne des pays	21.9	20.1	22.2	21.8	23.6	23.3	21.4	23.7
PAYS PARTENAIRES								
Brésil ¹	27.2	a	18.6	26.1	34.7	a	27.0	33.7
Chili	32.8	36.0	24.0	32.9	32.3	35.5	25.3	32.6
Égypte	41.5	36.7	35.6	40.9	44.3	41.0	32.0	43.5
Inde	x(4)	x(4)	x(4)	40.0	x(8)	x(8)	x(8)	40.0
Israël	25.6	a	a	25.6	31.0	a	a	31.0
Jamaïque	34.3	m	m	m	32.4	m	m	m
Jordanie	28.8	a	27.8	28.5	30.7	a	30.2	30.6
Malaisie ¹	32.9	a	a	32.9	37.1	a	a	37.1
Paraguay ¹	18.1	22.1	16.7	18.3	27.7	27.5	19.4	26.3
Pérou ¹	19.5	30.5	17.0	19.5	35.2	37.9	23.2	33.3
Philippines	40.3	a	32.4	39.7	53.7	a	44.9	51.6
Fédération de Russie	16.1	a	9.8	16.1	20.7	a	10.7	20.6
Sri Lanka	26.2	m	n	m	29.8	m	n	m
Thaïlande	23.2	52.1	a	25.1	36.6	32.7	a	36.3
Tunisie	28.3	a	25.1	28.2	33.5	a	19.8	33.1
Uruguay ¹	19.1	a	m	m	29.5	a	26.4	29.0

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2002)

Par niveau d'enseignement, exprimé en équivalents temps plein

			Education secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Education tertiaire			
	Pre-primaire	Primaire	Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ¹	m	16.9	x(5)	x(5)	12.5	m	m	16.2	m
	Autriche	18.2	14.4	9.8	10.3	10.0	10.2	7.7	13.7	13.0
	Belgique	16.3	13.1	x(5)	x(5)	9.3	x(5)	x(9)	x(9)	18.7
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	12.9	18.9	14.4	12.9	13.6	x(4)	16.3	16.0	16.1
	Danemark	6.6	10.9	x(2)	14.2	m	m	m	m	m
	Finlande	12.7	15.8	10.6	16.0	13.4	x(4)	x(4)	12.6	12.6
	France	19.0	19.4	13.7	10.6	12.2	a	14.1	18.7	17.9
	Allemagne	24.2	18.9	15.7	13.6	15.1	14.8	16.1	12.1	12.6
	Grèce	13.9	12.5	9.3	9.3	9.3	8.0	24.9	37.5	32.2
	Hongrie	10.9	10.8	10.7	13.1	11.7	10.4	x(9)	x(9)	13.8
	Islande	5.2	11.4	x(2)	10.6	m	x(5,9)	2.0	9.1	8.7
	Irlande	13.5	19.5	14.3	x(3)	x(3)	x(3)	15.6	16.7	16.3
	Italie	12.8	10.6	9.9	10.3	10.2	m	7.7	23.7	23.1
	Japon	18.1	20.3	16.2	13.7	14.8	x(4,9)	8.4	12.6	11.2
	Corée	21.7	31.4	20.7	16.5	18.4	a	m	m	m
	Luxembourg ²	14.5	11.6	x(5)	x(5)	9.0	m	m	m	m
	Mexique	21.6	26.9	31.5	24.3	28.8	a	x(9)	x(9)	15.3
	Pays-Bas	x(2)	17.0	x(5)	x(5)	15.9	x(5)	x(9)	x(9)	13.0
	Nouvelle-Zélande	5.6	19.6	19.4	13.8	16.6	13.0	12.1	16.1	15.0
	Norvège ²	m	11.5	10.3	9.2	10.4	x(4)	x(9)	x(9)	13.2
	Pologne	13.5	12.8	14.1	13.7	13.9	12.0	11.5	18.1	18.0
	Portugal	m	11.0	9.3	7.5	8.3	m	m	m	m
	Rép. slovaque	9.8	20.1	14.0	13.3	13.7	9.6	10.1	10.5	10.5
	Espagne	15.8	14.6	13.7	8.3	11.2	x(5)	7.9	14.6	13.0
	Suède	10.7	12.5	12.2	14.1	13.2	m	x(9)	x(9)	9.1
	Suisse ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	14.9	27.5	a	17.7	17.7	a	47.0	13.6	16.2
Royaume-Uni ¹	26.6	19.9	17.6	12.5	14.8	m	x(9)	x(9)	18.3	
États-Unis	15.5	15.5	15.5	15.6	15.5	a	x(9)	x(9)	17.1	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>14.8</i>	<i>16.6</i>	<i>14.4</i>	<i>13.1</i>	<i>13.6</i>	<i>11.1</i>	<i>14.4</i>	<i>16.4</i>	<i>15.4</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ³	25.2	19.9	23.5	17.8	21.0	a	28.4	11.0	13.3
	Brésil ³	18.6	23.0	18.6	15.8	17.5	a	x(9)	x(9)	14.9
	Chili	27.2	33.1	32.9	31.5	32.1	a	m	m	m
	Chine	30.2	20.4	18.5	16.1	17.3	m	m	17.3	m
	Inde	41.2	40.2	35.8	28.5	32.4	40.6	29.5	22.6	22.7
	Indonésie	19.5	24.3	18.0	17.3	17.7	a	x(9)	x(9)	16.1
	Israël	m	20.3	13.0	14.0	13.6	m	m	m	m
	Jamaïque	23.5	32.2	x(5)	x(5)	20.2	m	16.5	11.7	14.2
	Jordanie	21.0	20.0	x(2)	16.0	48.5	a	m	m	m
	Malaisie ³	21.9	19.1	x(5)	x(5)	17.2	27.1	20.6	m	18.5
	Paraguay ³	x(2)	18.9	14.4	18.1	15.6	m	16.4	m	m
	Pérou ³	38.1	29.3	x(5)	x(5)	20.3	31.3	20.4	m	m
	Philippines	30.0	35.4	45.3	23.2	38.3	64.8	x(9)	22.7	24.9
	Fédération de Russie	7.0	17.1	x(5)	x(5)	11.3	m	m	m	m
	Thaïlande	30.2	19.1	23.4	25.1	24.3	a	29.5	m	34.9
	Tunisie	m	a	x(5)	x(5)	21.7	m	x(9)	x(9)	m
	Uruguay ³	28.2	20.8	11.3	20.6	14.1	a	x(9)	x(9)	8.3
	Zimbabwe	m	39.4	x(5)	x(5)	39.2	m	m	m	m

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Ne comprend que les filières générales pour les 1er et 2e cycles du secondaire.

2. Établissements publics seulement.

3. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D2.3. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement (2002)

Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire pour 1 000 élèves, exprimé en équivalents temps plein

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Personnel enseignant		Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves	Gestion/contrôle de qualité /administration		Personnel de maintenance et d'exploitation	TOTAL personnel enseignant et non enseignant
	Enseignants, enseignants-chercheurs et autres enseignants	Aides-enseignants et assistants de recherche		Personnel de direction	Personnel administratif		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Australie	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	88.7	m	m	5.4	m	m	m
Belgique	93.4	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)	88.3	a	7.3	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	66.4	0.2	5.7	7.1	18.9	16.5	114.8
Danemark	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	69.6	5.2	2.7	2.4	7.2	14.9	102.1
France	70.1	m	24.4	7.3	4.0	13.9	119.7
Allemagne	62.0	m	m	m	m	m	m
Grèce	94.6	m	m	m	m	m	m
Hongrie	87.6	m	x(1 or 5)	x(1 or 5)	5.4	35.3	128.3
Islande ¹	89.7	n	9.7	8.1	4.4	24.2	136.0
Irlande ²	59.5	m	m	1.9	m	m	m
Italie	96.8	3.7	6.3	1.8	11.6	24.7	144.8
Japon	59.0	m	5.1	5.3	4.8	6.4	80.6
Corée	42.4	m	0.8	2.6	2.3	4.4	52.5
Luxembourg	97.9	a	m	m	m	m	m
Mexique	36.2	0.3	1.1	3.4	8.6	4.1	53.7
Pays-Bas	60.6	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	56.0	m	m	16.0	1.3	m	m
Norvège	92.3	m	m	10.2	m	m	m
Pologne	74.8	a	m	m	m	m	m
Portugal	105.1	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	66.0	m	m	6.5	m	m	m
Espagne ²	79.6	m	m	m	m	m	m
Suède	77.9	1.2	m	4.8	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	40.5	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	49.7	m	m	m	m	m	m
États-Unis	64.6	13.4	4.6	3.7	10.9	26.3	123.5
<i>Moyenne des pays</i>	<i>72.9</i>	<i>4.0</i>	<i>6.8</i>	<i>5.8</i>	<i>7.2</i>	<i>17.1</i>	<i>105.6</i>

Remarque : La lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Les données sur le personnel de direction et administratif à l'échelon supérieur sont manquantes.

2. Inclut le personnel de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

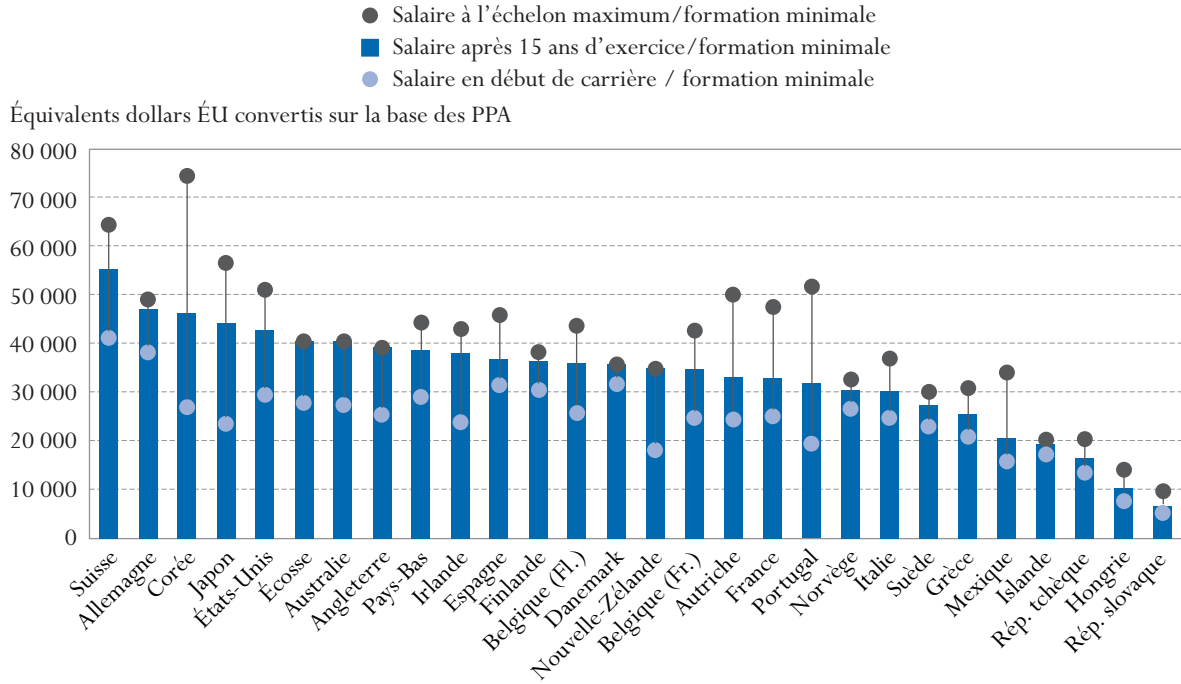
Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D3 : LE SALAIRE DES ENSEIGNANTS

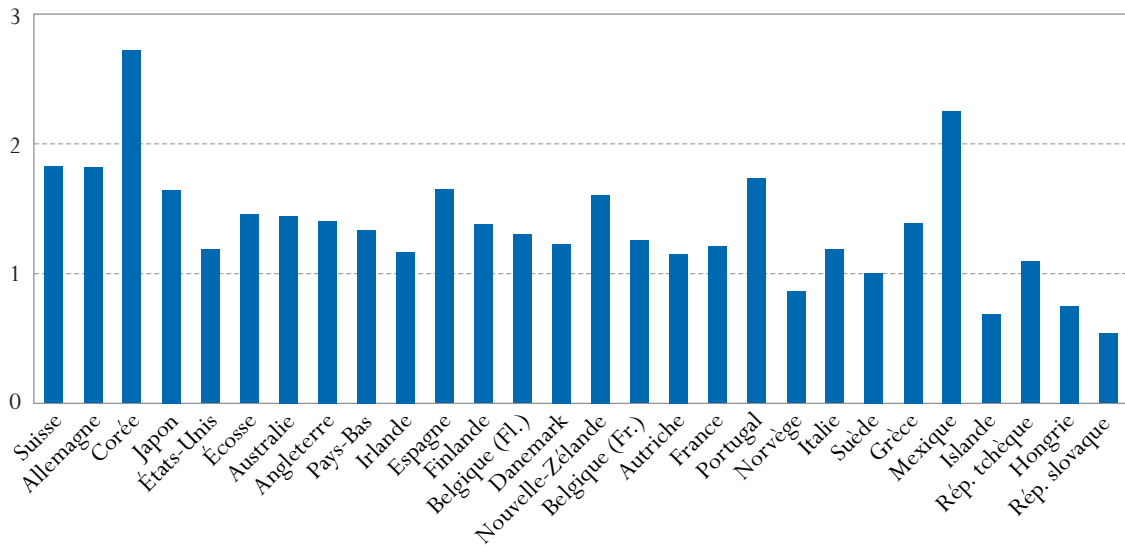
- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent un salaire variant de moins de 10 000 dollars ÉU en République slovaque à 40 000 dollars ÉU ou plus en Allemagne, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, au Japon et en Suisse.
- Le salaire horaire d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 40 % à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de salaire horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur à 5 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, mais atteint 82 % en Espagne où la différence dans le temps d'enseignement entre le niveau primaire et le niveau secondaire est la plus importante.
- Les salaires perçus par les enseignants au sommet de l'échelle barémique sont en moyenne supérieurs de 70 % aux salaires de début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Toutefois, cet écart varie considérablement selon les pays, principalement à cause des disparités dans le nombre d'années d'exercice qu'il faut à un enseignant pour progresser dans l'échelle des salaires. Ainsi, en Corée, le salaire maximum est près de trois fois plus élevé que le salaire de départ, mais il faut 37 ans de carrière pour atteindre l'échelon maximum.
- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2002. C'est en Hongrie et au Mexique que les hausses salariales les plus importantes ont été enregistrées. En Espagne, le salaire des enseignants du niveau primaire et du deuxième cycle du secondaire a diminué en valeur réelle durant la même période.

Graphique D3.1. Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2002)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant



Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Des facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les salaires et les conditions de travail des enseignants, y compris les salaires en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux salaires et aux coûts de formation dans d'autres professions hautement qualifiées. Ces deux éléments (les salaires et les conditions de travail) ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant.

Par ailleurs, les salaires des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit de compromis entre divers facteurs interdépendants, notamment les salaires des enseignants, les taux d'encadrement (nombre d'élèves/étudiants par enseignant), le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves / étudiants et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants.

Observations et explications

Comparaison des salaires des enseignants

La première partie de cet indicateur compare les salaires de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum pour les enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Dans une première partie, les salaires des enseignants (de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) sont examinés en valeurs absolues après avoir été exprimés en dollars américains à l'aide des parités de pouvoir d'achat (PPA). Cette analyse permet de déterminer l'influence de l'ancienneté sur les barèmes nationaux de rémunération et d'évaluer le coût horaire de l'enseignement dans les différents pays. La deuxième partie de cet indicateur étudie les systèmes de primes et de gratification, tandis que la dernière partie analyse l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2002.

Bien que les barèmes salariaux reposent généralement sur les principes simples de niveau de qualification et d'ancienneté, la structure du système de rémunération des enseignants est extrêmement complexe. Dans de nombreux pays, le salaire annuel brut des enseignants comprend par exemple des primes régionales pour l'enseignement dans des régions reculées ou encore des allocations familiales. Dans certains cas, les enseignants peuvent prétendre à des réductions de tarif dans les transports publics, à une diminution des taxes à l'achat de biens culturels et à l'application d'autres mesures qui peuvent être assimilées à des avantages financiers. Ces dispositifs contribuent à améliorer le revenu de base des enseignants. Par ailleurs, la fiscalité et le système de prestations sociales

Cet indicateur présente le salaire de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum pour les enseignants des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire et examine divers systèmes de gratification.

varient énormément selon les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la plus grande prudence est de rigueur lors de la comparaison des salaires des enseignants.

Les salaires statutaires annuels des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont 15 ans de carrière à leur actif varient entre moins de 10 000 dollars ÉU en République slovaque et plus de 50 000 dollars ÉU en Suisse (voir le tableau D3.1).

Les salaires statutaires présentés dans cet indicateur correspondent aux salaires prévus dans les barèmes officiels. Il y a lieu de faire la distinction entre les chiffres de la masse salariale effectivement à la charge de l'État et les salaires moyens des enseignants, ces derniers étant influencés par d'autres facteurs, tels que la structure par âge du corps enseignant ou la fréquence du travail à temps partiel. L'indicateur B6 donne une idée des montants totaux qui sont versés au titre de la rémunération des enseignants. En outre, il faut tenir compte des variations parfois considérables entre les pays du nombre d'heures d'enseignement et de la charge de travail des enseignants lors de la comparaison internationale des salaires statutaires des enseignants (voir l'indicateur D4).

La comparaison des salaires statutaires par rapport au PIB par habitant montre...

Le volume de l'investissement que les pays consacrent à l'enseignement dépend entre autres facteurs de leur capacité à financer les dépenses d'éducation. Comparer les salaires statutaires des enseignants au PIB par habitant est une autre manière d'évaluer la valeur relative des salaires des enseignants dans les différents pays.

...que dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, les salaires des enseignants en milieu de carrière sont faibles en Hongrie, en Islande, en Norvège et en République slovaque, mais assez élevés en Corée et en Turquie.

Rapportés au PIB par habitant, les salaires des enseignants en milieu de carrière dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont les plus faibles en Hongrie (0.75), en Islande (0.68), en Norvège (0.86), et en République slovaque (0.54), et les plus élevés en Corée (2.72) et en Turquie (1.98). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires les plus faibles par rapport au PIB par habitant s'observent en Hongrie (0.92), en Islande (0.99), en Norvège (0.86) et en République slovaque (0.54). À ce niveau d'enseignement, les salaires (rapportés au PIB par habitant) sont les plus élevés en milieu de carrière en Corée (2.72) et en Suisse (2.08) (voir le tableau D3.1).

Certains pays investissent massivement dans les ressources humaines malgré un revenu national assez faible.

Certains pays, comme la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque, ont à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles salaires pour les enseignants. En revanche, d'autres pays (comme la Corée, l'Espagne, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et le Portugal) ayant eux aussi un PIB par habitant peu élevé versent à leurs enseignants des salaires comparables à ceux de pays au PIB beaucoup plus élevé. L'Allemagne et la Suisse affichent un PIB par habitant élevé et allouent à leurs enseignants des salaires élevés (voir le graphique D3.1 et le tableau D3.1), alors que la Norvège, qui présente également un PIB par habitant élevé, verse à ses enseignants en milieu de carrière un salaire inférieur à la moyenne.

En Angleterre, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque et en Turquie, les salaires des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ont des niveaux comparables, mais il n'en va pas de même dans les autres pays de l'OCDE où, en valeur absolue, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Ainsi, en Belgique, en Islande, aux Pays-Bas et en Suisse, le salaire d'un enseignant en milieu de carrière dans le deuxième cycle du secondaire est supérieur de 30 % au moins à celui d'un enseignant du primaire (voir le tableau D3.1).

On peut également calculer les salaires et le coût des heures d'enseignement en rapportant le salaire statutaire des enseignants au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est tenu de donner (indicateur D4). Cette mesure ne permet pas de corriger les salaires en tenant compte du temps consacré par les enseignants à diverses activités liées à l'enseignement, mais elle donne une idée du coût horaire de l'enseignement, c'est-à-dire du temps que les enseignants passent en classe. Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 38 dollars ÉU dans le primaire, de 47 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 54 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement primaire, le coût salarial par heure d'enseignement est relativement faible en Hongrie, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie (inférieur ou égal à 20 dollars ÉU), alors qu'il est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark et au Japon (de l'ordre de 60 dollars ÉU, ou plus). Le coût salarial par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire : de 21 dollars ÉU ou moins en Hongrie, en République slovaque et en Turquie, à plus de 80 dollars ÉU en Corée et au Japon (voir le tableau D3.1 et le graphique D3.2).

Même dans les pays où les salaires statutaires sont identiques dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire par heure d'enseignement est généralement plus élevé dans le deuxième cycle du secondaire que dans le primaire, car, dans la plupart des pays, les enseignants du secondaire sont tenus de donner moins d'heures de cours que les enseignants du primaire, comme le montre l'indicateur D4. En moyenne, tous pays confondus, le salaire par heure d'enseignement des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % environ à celui des enseignants du primaire. Cet écart est inférieur ou égal à 10 % en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, mais est égal ou supérieur à 60 % dans la Communauté flamande de Belgique, en France, en Hongrie et en Islande. Il atteint même 82 % en Espagne où la différence de temps d'enseignement entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire est la plus importante (voir le tableau D3.1).

La comparaison entre les pays des salaires bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum permet d'évaluer l'impact de l'expérience d'enseignement sur les barèmes de rémunération dans les différents pays. L'évolution du salaire, depuis le salaire de début de carrière et au fil des augmentations, donne une idée du rendement financier que procure

Dans la plupart des pays, les salaires augmentent avec le niveau d'enseignement.

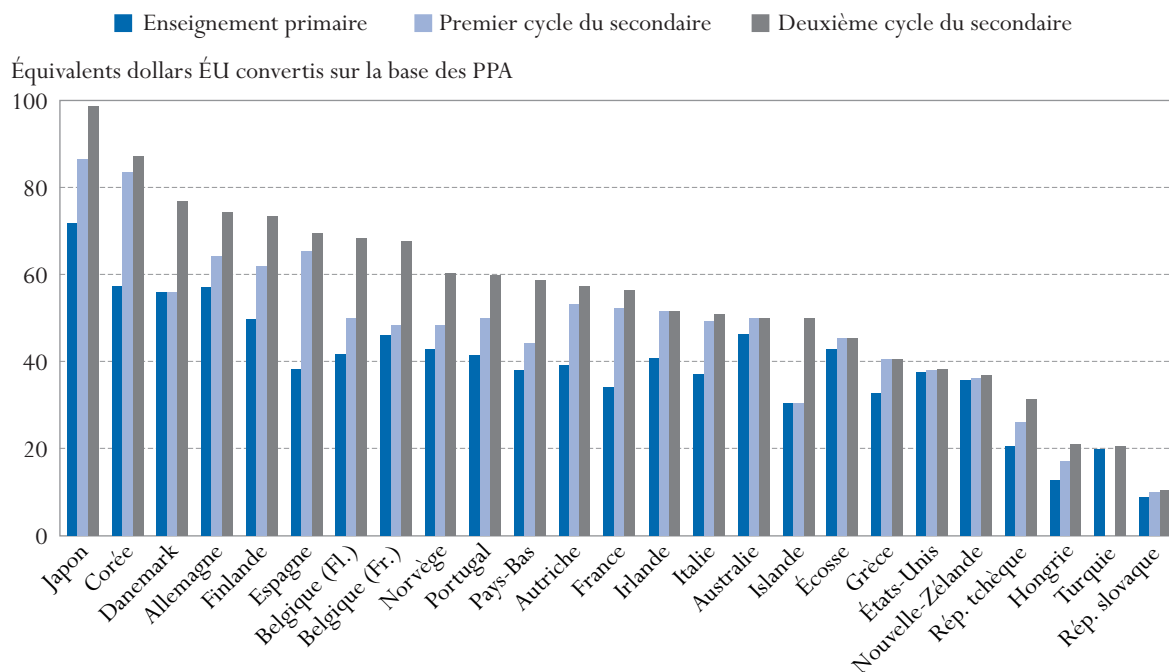
Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 38 dollars ÉU dans le primaire, de 47 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 54 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

En moyenne, le salaire par heure de contact d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % à celui d'un enseignant du primaire.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'expérience d'enseignement et les qualifications constituent des critères de progression sur l'échelle des salaires des enseignants.

Graphique D3.2. Salaire par heure de contact net, selon le niveau d'enseignement (2002)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics après 15 ans d'exercice, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, divisé par le nombre d'heures de contact net (enseignement) par an.



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire par heure de contact net dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

l'ancienneté. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salaires statutaires des enseignants exerçant depuis 15 ans dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire sont supérieurs respectivement de 37, 38 et 41 % aux salaires de départ à ces niveaux d'enseignement.

Les salaires versés aux enseignants parvenus à l'échelon salarial maximal sont en moyenne supérieurs de 70 % aux salaires de départ, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Toutefois, cet écart varie considérablement selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire maximum représente plus du double du salaire de départ en Autriche, en Corée, en France, au Japon, au Mexique et au Portugal. En revanche, le salaire maximum ne représente pas plus de 30 % du salaire en début de carrière en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Turquie (voir le tableau D3.1).

Le rapport entre le salaire de départ et le salaire maximum dépend dans une certaine mesure du nombre d'années qu'il faut pour progresser dans l'échelle des rémunérations. En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut entre sept et neuf ans aux enseignants du premier cycle du secondaire pour atteindre l'échelon maximum du salaire. En Allemagne, en Belgique, en Finlande, en Irlande, en Norvège, au Portugal, en République slovaque et en Suisse, la progression des salaires s'arrête après 20 à 28 ans de carrière.

Enfin, en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, il faut plus de 30 ans d'exercice pour atteindre le niveau maximal du barème de rémunération (voir le tableau D3.1).

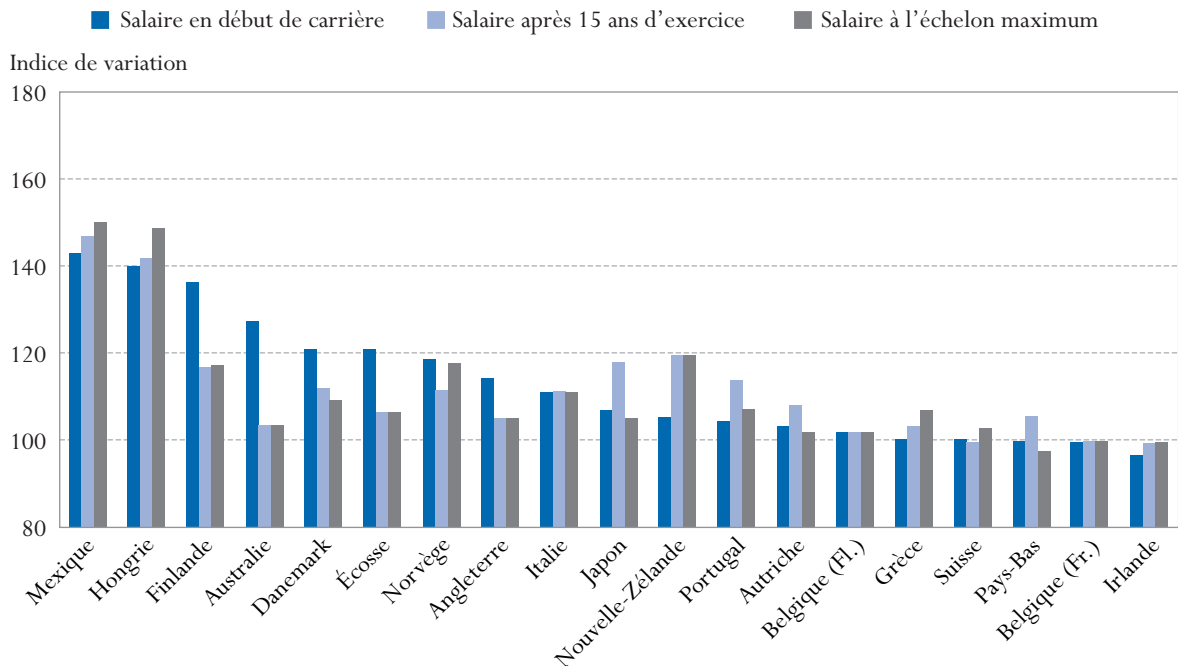
La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2002 montre clairement que les salaires des enseignants du primaire et du secondaire ont augmenté en termes réels dans la quasi-totalité des pays. Tous niveaux d'enseignement confondus, les hausses salariales les plus fortes, supérieures à 40 %, ont été enregistrées en Hongrie et au Mexique. Dans ces deux pays toutefois, le salaire des enseignants reste inférieur à la moyenne de l'OCDE et, en Hongrie, les salaires des enseignants sont également faibles lorsqu'ils sont rapportés au PIB par habitant. Dans certains pays, le salaire des enseignants a diminué en termes réels entre 1996 et 2002. Ce constat s'applique tout particulièrement aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire en Espagne (voir les tableaux D3.3 et le graphique D3.3).

L'évolution des salaires est également différente aux divers échelons du barème salarial, ce qui montre que les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignement varient selon les pays. Ainsi, le salaire de départ a augmenté à un rythme plus soutenu que les salaires en milieu de carrière ou à l'échelon maximum en Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Finlande. Cela indique que ces pays tentent d'encourager de nouvelles recrues à embrasser la profession

Entre 1996 et 2002, le salaire des enseignants a augmenté en termes réels dans la plupart des pays, mais pas dans tous.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire, par point sur l'échelle de salaire (1996 et 2002)

Indice de variation entre 1996 et 2002 (1996 = 100, prix de 2002 en utilisant les déflateurs du PIB)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation entre 1996 et 2002 du salaire des enseignants en début de carrière.
Source : OCDE. Tableau D3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

d'enseignant. En revanche, les salaires en milieu de carrière et à l'échelon maximum ont progressé à un rythme relativement soutenu au Japon et au Portugal, où la politique vise à retenir des enseignants, plutôt qu'à en recruter. Les salaires en milieu de carrière et à l'échelon maximum ont également augmenté plus rapidement que les salaires de départ en Nouvelle-Zélande, mais il faut relativement peu d'ancienneté (sept ans) pour atteindre l'échelon maximum, la préoccupation majeure étant pourtant de recruter de nouveaux enseignants.

Évaluation comparative des salaires des enseignants en Irlande

Les salaires des enseignants et de toutes les autres professions de la fonction publique ont été soumis à une évaluation comparative qui s'est clôturée en 2002. Dans le cadre de cette évaluation, les postes, salaires et conditions d'emploi de tous les fonctionnaires ont été comparés à ceux des travailleurs du secteur privé exerçant des emplois comparables. À l'issue de ce processus, une augmentation totale de 13 % a été recommandée pour les enseignants. Le gouvernement a accepté de financer 25 % de la hausse salariale recommandée à compter du 1^{er} décembre 2001.

Par ailleurs, des systèmes d'incitation et de primes peuvent récompenser les enseignants qui s'acquittent de tâches ou responsabilités spécifiques à titre permanent ou temporaire.

En plus des barèmes de base, de nombreux pays offrent aux enseignants des systèmes d'incitation qui peuvent prendre la forme d'une rémunération financière et/ou d'une réduction du nombre d'heures d'enseignement. Le niveau du salaire en début de carrière et ces systèmes d'incitation peuvent peser dans les décisions de devenir ou de rester enseignant. Parmi les mesures incitatives initiales qui sont destinées aux enseignants diplômés, figurent des allocations familiales et des primes selon l'emplacement de l'école, un salaire de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications supérieures aux exigences minimales requises pour l'exercice de leur profession, ainsi qu'une majoration de salaire pour les enseignants qui possèdent des qualifications dans plusieurs domaines ou qui sont spécialisés dans la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques.

Des majorations salariales sont parfois accordées aux enseignants des établissements publics soit par le chef d'établissement, soit par les autorités locales, régionales ou nationales de l'éducation. Ces ajustements reposent sur trois grandes séries de critères : les critères liés aux conditions d'enseignement et aux responsabilités professionnelles, les critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants et les critères basés sur des variables démographiques et autres.

Convention collective en Finlande

La convention collective régissant le salaire des fonctionnaires nationaux et municipaux, et donc des enseignants, fixe le salaire minimum. Toutefois, le système en vigueur permet de négocier l'amélioration des conditions d'emploi au niveau local.

La réduction du nombre d'heures d'enseignement est une compensation spécifique. Dans certains pays, cette compensation est utilisée pour récompenser l'ancienneté (en Grèce et en Islande, par exemple). Dans d'autres pays, les enseignants bénéficient d'une réduction de leur volume horaire d'enseignement, et non d'une prime, lorsqu'ils effectuent des activités spéciales (par exemple, l'animation d'une troupe de théâtre, la supervision des futurs enseignants, etc.).

La réduction du nombre d'heures d'enseignement est une compensation plus courante que la majoration du salaire.

Réduction du nombre d'heures d'enseignement en Grèce

En début de carrière, les enseignants du secondaire doivent donner 21 heures de cours par semaine. Le nombre hebdomadaire d'heures d'enseignement diminue progressivement au fil de la carrière : il passe à 19 heures après six ans de carrière, à 18 heures après 12 ans et, enfin, à 16 heures après 20 ans. Le reste du temps de travail obligatoire des enseignants doit être passé dans l'établissement.

Dans la plupart des pays, des primes sont versées à tous les enseignants ou presque au titre de l'exercice de fonctions administratives, et notamment pour la prise en charge d'un nombre de classes ou d'heures de cours supérieur à celui prévu dans un contrat à temps plein (par exemple, des fonctions d'intérim) et pour l'exécution de « tâches spéciales », telles que l'orientation des élèves et la formation des futurs enseignants. Dans de nombreux pays, le versement de primes pour les heures supplémentaires, les fonctions administratives et pour les activités et les missions particulières est soumis à une réglementation nationale. Toutefois, dans la moitié environ des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles (l'Angleterre, l'Australie, l'Autriche, le Danemark, l'Écosse, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Suède), les établissements d'enseignement participent dans une certaine mesure à la prise des décisions concernant la rémunération de ces activités.

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements participent dans une certaine mesure aux décisions concernant la rémunération des tâches spéciales et supplémentaires confiées aux enseignants...

Le régime salarial individuel en Suède

En Suède, le régime salarial des enseignants fixé par convention collective a été aboli au milieu des années 90, dans le cadre d'une réforme visant à accroître l'autonomie locale et la flexibilité du système scolaire. Le gouvernement s'est engagé à augmenter sensiblement le salaire des enseignants pendant une période de cinq ans, à condition que tous les enseignants ne bénéficient pas de la même hausse de salaire. Le salaire maximum n'est plus limité et le salaire minimum et l'augmentation salariale globale sont négociés au niveau central. À l'embauche, enseignant et employeur négocient le salaire de départ. Les tâches et les performances des enseignants sont prises en considération lors des négociations et influent sur le montant du salaire. Les salaires des enseignants sont nettement plus variables qu'auparavant. Les enseignants qui travaillent dans des domaines où sévit une pénurie ou qui peuvent faire valoir de meilleures compétences arrivent à obtenir des salaires plus élevés.

...mais dans de nombreux pays, les fonctions de direction et les tâches administratives sont rémunérées selon des barèmes réglementaires...

Dans la plupart des pays, les enseignants sont nommés à des postes de direction par des autorités locales, régionales ou nationales, selon le type d'établissement concerné. En Autriche par exemple, ces enseignants bénéficient d'une réduction statutaire de leur charge d'enseignement (voire d'une exemption de celle-ci) et d'une prime qui dépend de l'échelle salariale, de l'ancienneté et de la taille de l'établissement (et d'une majoration si ces fonctions sont exercées pendant une longue période). Les enseignants qui remplissent des fonctions de coordination ou administratives plus limitées perçoivent une compensation forfaitaire ou bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement. Ces deux formes de rémunération sont définies au niveau central et appliquées dès que ces fonctions sont attribuées (généralement par le chef d'établissement). Le chef d'établissement dispose également d'un budget destiné aux primes (de montants forfaitaires) pour rémunérer ceux qui s'acquittent de tâches spéciales. Le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture peut également accorder une réduction de la charge d'enseignement dans le cadre de projets spécifiques.

En Angleterre, des points additionnels du barème salarial attribués pour la prise de responsabilités supplémentaires ont été remplacés le 1^{er} septembre 2000 par des primes forfaitaires. Ces primes sont accordées à des enseignants qui assument certaines responsabilités de gestion qui vont au-delà des activités habituelles des enseignants. Des échelles salariales différentes ont été prévues pour les chefs d'établissement et pour leurs adjoints.

Au Portugal, les chefs d'établissement perçoivent un salaire plus élevé pendant l'exercice de leurs fonctions. Les chefs de département, les coordinateurs des assistants de classe et les assistants de classe bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement pendant la période où ils assument ces responsabilités supplémentaires. La direction de l'établissement décide de la réduction de la charge d'enseignement des cadres moyens.

En Espagne, chaque département « didactique » doit en principe être dirigé par un chef de département dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Si un seul enseignant possède le statut plus élevé de *Catedrático*, il est désigné au poste de chef de département. S'ils sont plusieurs à posséder ce statut, le département peut proposer un candidat au chef d'établissement. Toutefois, c'est le chef d'établissement qui propose la nomination définitive et les autorités locales de l'éducation qui prennent la décision finale. Si aucun enseignant du département ne possède le statut de *Catedrático*, le poste de chef de département peut être attribué à tout enseignant (généralement, les enseignants du département se relayent). Tous les chefs de département perçoivent une prime forfaitaire pendant l'exercice de leurs fonctions. Le « mandat » de chef de département dure en moyenne quatre ans. Dans l'enseignement primaire, la coordination du travail des enseignants peut être effectuée par tout enseignant, mais cette fonction n'est assortie d'aucune prime (voir les tableaux D3.2a, b, c et d et l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004).

Les moyens servant à distinguer et récompenser les enseignants pour la qualité de leur travail varient selon les pays. Dans certains cas, des primes peuvent être accordées aux enseignants qui terminent avec succès des activités de développement professionnel ou qui assument des responsabilités de gestion supplémentaires, alors que dans d'autres cas, des majorations sont explicitement octroyées à des enseignants qui se distinguent par la qualité de leur enseignement et qui contribuent à améliorer les résultats de leurs élèves (voir les tableaux D3.2a, b, c et d).

...et l'octroi de primes au titre de la qualité de l'enseignement dispensé est plutôt du ressort des chefs d'établissement.

Promotion liée à un statut d'« excellence » en République slovaque

En République slovaque, les enseignants qui possèdent des compétences de haut niveau, qui obtiennent de très bons résultats, qui sont pleinement qualifiés et qui ont au moins 12 ans d'expérience peuvent prétendre à un statut d'« excellence ». Si ce statut leur est accordé, leur salaire est basé sur une grille de salaire spéciale. Seuls 6 % environ des enseignants sont rémunérés selon ce barème.

En Angleterre, la qualité de l'enseignement donne droit à des points supplémentaires sur l'échelle salariale principale. Les enseignants expérimentés peuvent également demander une augmentation au titre de la performance, qui est subordonnée à une évaluation par rapport à des normes nationales. Si cette évaluation est positive, les enseignants passent à l'échelon salarial supérieur et peuvent compter sur de nouvelles augmentations liées à la performance. Des primes sont également octroyées au titre de la qualité de l'enseignement au Danemark, en Hongrie, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Turquie. Au Mexique, ces primes sont basées sur des évaluations des résultats des élèves de la classe. Au Portugal, les enseignants qui donnent cours depuis 15 ans et qui ont obtenu une mention « bien » lors de leur évaluation par leur chef d'établissement peuvent demander une évaluation spéciale de leur *curriculum vitae* pour recevoir une augmentation salariale correspondant à une progression de deux années dans la grille de salaires, mais cette pratique est rare. En Turquie, les primes au titre de la qualité de l'enseignement sont octroyées sur la base des évaluations réalisées par la Direction provinciale de l'éducation et le ministère de l'Éducation (voir le tableau D3.2a, b, c et d et l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004). Les disparités observées entre les pays de l'OCDE en matière de fiscalité, de systèmes de prestations sociales et d'allocations affectent de diverses façons le salaire de base des enseignants.

D₃

Salaires liés aux performances en Suisse

Dans les cantons de Saint Gall et de Zurich, les enseignants ne peuvent passer à l'échelon de salaire supérieur que si leur évaluation est positive. Cette évaluation comprend une auto-évaluation et une évaluation externe. Les critères appliqués sont nombreux et les enseignants préparent des dossiers qui illustrent leur travail et leurs résultats.

L'utilisation d'incitations supplémentaires pour les enseignants qui acceptent de travailler dans des conditions particulièrement difficiles est plus fréquent. Les encouragements financiers qui sont donnés aux enseignants sous la forme de primes salariales au titre de l'enseignement dans des zones sensibles ou dans des établissements réputés difficiles ou sous la forme d'aides au transport pour l'enseignement dans des zones reculées sont de plus en plus courants. Le critère « Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de vie élevé » est appliqué dans 19 pays sur 27. L'octroi de ces ajustements salariaux est plus souvent du ressort des autorités nationales, régionales ou locales que du chef d'établissement.

Encourager les enseignants à travailler dans des zones rurales et reculées en Australie

En Australie, deux États notamment, le Queensland et la Nouvelle-Galles du Sud, proposent des programmes spéciaux d'incitation pour encourager des enseignants à venir travailler dans des régions rurales et reculées. Ces programmes sont associés à des projets qui prévoient, pendant la formation initiale des enseignants, des stages d'étudiants dans des établissements ruraux pour donner aux futurs enseignants une première expérience de la vie et de l'enseignement dans des régions rurales.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes.

Les données relatives aux salaires statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires (voir le tableau D3.1) proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2001-2002 et sont conformes aux politiques officielles appliquées dans les institutions publiques.

Le salaire statutaire (voir le tableau D3.1) est la rémunération versée conformément aux barèmes officiels. Le salaire indiqué est brut et correspond à la rémunération versée par l'employeur, diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur). Le traitement mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu.

Les salaires bruts ont été convertis en utilisant les chiffres du PIB et des parités de pouvoir d'achat (PPA) tels qu'ils figurent dans la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. L'année de référence du PIB par habitant est l'année civile 2001, tandis que la période de référence pour les salaires des enseignants s'étend du 30 juin 2001 au 30 juin 2002. La période de référence des PPA est 2001-2002. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2002. Dans les pays dont l'exercice fiscal est décalé (l'Australie et la Nouvelle-Zélande) et dans les pays où la période exacte pour laquelle les salaires sont appliqués est légèrement différente (l'Espagne, la Hongrie, l'Islande et la Norvège), les chiffres ne sont corrigés que si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 %. Les petits ajustements n'ont pas été pris en

compte, car la période exacte pour laquelle les salaires sont appliqués ne sera que légèrement différente, même pour les salaires se référant à 2001-2002. Les statistiques de référence et les années de référence pour les traitements des enseignants figurent à l'annexe 2.

Le salaire en début de carrière correspond au salaire annuel moyen brut d'un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être pleinement qualifié en début de carrière.

Le salaire après 15 ans de carrière correspond au salaire annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être pleinement qualifié et ayant 15 ans d'expérience. Le salaire maximum correspond au salaire maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé du barème) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être pleinement habilité à exercer sa profession.

Par définition, un ajustement au salaire de base est une variation de salaire entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération pour le travail fourni au sein de l'établissement et le montant qu'il serait censé percevoir si seule son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner) était prise en considération. Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents et peuvent réellement faire progresser un enseignant « hors échelle », en le faisant passer à un échelon de salaire supérieur ou à autre barème salarial.

Tableau D3.1. Salaire des enseignants (2002)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire (filère générale)			
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	27 493	40 480	40 480	1.44	27 394	40 479	40 479	1.44	27 394	40 479	40 479	1.44
Autriche	23 511	31 112	46 540	1.08	24 363	33 138	50 071	1.15	24 846	34 444	52 294	1.19
Belgique (Fl.)	25 731	34 913	41 652	1.26	25 731	36 032	43 927	1.30	31 924	46 076	55 383	1.66
Belgique (Fr.)	24 319	33 334	40 106	1.20	24 713	34 874	42 717	1.26	30 793	44 854	54 100	1.62
Rép. tchèque	13 557	16 453	20 558	1.09	13 557	16 453	20 558	1.09	15 476	18 898	23 452	1.25
Danemark	31 745	35 809	35 809	1.23	31 745	35 809	35 809	1.23	30 384	43 063	46 096	1.47
Angleterre	25 403	39 350	39 350	1.41	25 403	39 350	39 350	1.41	25 403	39 350	39 350	1.41
Finlande	26 647	31 687	33 558	1.20	30 514	36 552	38 249	1.38	32 136	40 482	42 652	1.53
France	22 688	30 519	45 031	1.12	25 101	32 933	47 562	1.21	25 563	33 394	48 070	1.23
Allemagne	36 934	44 671	47 921	1.72	38 319	47 165	49 239	1.82	41 441	50 805	53 085	1.96
Grèce	20 906	25 563	31 013	1.39	20 906	25 563	31 013	1.39	20 906	25 563	31 013	1.39
Hongrie	7 585	10 412	14 104	0.75	7 585	10 412	14 104	0.75	8 790	12 851	16 797	0.92
Islande	17 244	19 377	20 346	0.68	17 244	19 377	20 346	0.68	22 017	27 941	30 551	0.99
Irlande	22 980	38 066	43 137	1.17	23 767	38 066	43 137	1.17	23 767	38 066	43 137	1.17
Italie	22 915	27 726	33 575	1.08	24 710	30 220	36 906	1.18	24 710	31 073	38 604	1.22
Japon	23 493	44 345	56 579	1.65	23 493	44 345	56 579	1.65	23 493	44 372	58 286	1.65
Corée	26 983	46 400	74 672	2.73	26 852	46 269	74 541	2.72	26 852	46 269	74 541	2.72
Mexique	12 375	16 324	27 038	1.77	15 862	20 722	34 181	2.25	m	m	m	m
Pays-Bas	28 003	35 307	40 406	1.22	29 050	38 697	44 388	1.33	29 326	51 444	58 913	1.77
Nouvelle-Zélande	18 109	35 034	35 034	1.61	18 109	35 034	35 034	1.61	18 109	35 034	35 034	1.61
Norvège	26 637	30 533	32 695	0.86	26 637	30 533	32 695	0.86	26 637	30 533	32 695	0.86
Portugal	19 445	31 876	51 829	1.73	19 445	31 876	51 829	1.73	19 445	31 876	51 829	1.73
Écosse	27 789	40 619	40 619	1.45	27 789	40 619	40 619	1.45	27 789	40 619	40 619	1.45
Rép. slovaque	5 134	6 611	9 786	0.54	5 134	6 611	9 786	0.54	5 134	6 611	9 786	0.54
Espagne	28 161	33 521	41 860	1.50	31 550	36 930	45 957	1.65	32 679	38 067	47 323	1.70
Suède	23 059	27 359	30 162	1.01	23 059	27 359	30 162	1.01	24 544	29 315	31 711	1.08
Suisse	34 818	46 713	55 304	1.53	41 045	55 431	64 544	1.82	48 704	63 200	74 689	2.08
Turquie	11 214	12 700	14 283	1.98	a	a	a	a	10 272	11 759	13 342	1.84
États-Unis	29 513	42 801	52 104	1.18	29 525	42 801	51 170	1.18	29 641	42 918	51 308	1.19
<i>Moyenne des pays</i>	<i>22 910</i>	<i>31 366</i>	<i>37 778</i>	<i>1.33</i>	<i>24 236</i>	<i>33 345</i>	<i>40 177</i>	<i>1.37</i>	<i>25 292</i>	<i>35 691</i>	<i>42 683</i>	<i>1.45</i>
PAYS PARTENAIRES												
Argentine ¹	8 398	11 794	11 794	1.00	12 076	17 007	17 007	1.45	12 076	17 007	17 007	1.45
Bésil ¹	8 191	10 610	m	1.44	9 883	13 322	m	1.81	13 853	16 397	m	2.23
Chili	11 033	12 857	13 306	1.35	11 033	12 857	13 306	1.35	11 033	13 454	13 926	1.41
Égypte	891	1 988	2 278	0.57	891	1 988	2 278	0.57	m	m	m	m
Inde ¹	12 347	18 247	18 247	6.21	15 027	23 001	23 001	7.82	18 247	26 831	26 831	9.12
Indonésie	975	1 543	1 543	0.54	975	1 543	1 990	0.54	1 014	1 858	1 990	0.64
Jamaïque	10 955	12 686	12 686	3.43	10 955	12 686	12 686	3.43	10 955	12 686	12 686	3.43
Jordanie	7 976	10 414	868	2.76	7 976	10 414	868	2.76	7 976	10 414	868	2.76
Malaisie ¹	9 344	14 670	14 670	1.70	13 647	23 315	23 315	2.69	13 647	23 315	23 315	2.69
Paraguay ^{1,2}	9 789	9 789	9 789	1.88	15 269	15 269	15 269	2.93	15 269	15 269	15 269	2.93
Pérou ^{1,2}	4 627	4 627	5 530	1.00	4 577	4 577	5 273	0.99	4 577	4 577	5 273	0.99
Philippines	9 857	10 880	10 880	2.84	9 857	10 880	10 880	2.84	9 857	10 880	10 880	2.84
Sri Lanka	2 809	3 574	3 319	1.12	2 809	4 085	3 319	1.28	3 574	4 596	3 319	1.44
Thaïlande	5 862	14 406	14 406	2.39	5 862	14 406	14 406	2.39	5 862	14 406	14 406	2.39
Tunisie	12 835	12 974	16 783	2.00	16 330	16 487	21 339	2.55	19 878	20 065	26 167	3.10
Uruguay ^{1,2}	5 397	6 467	a	0.77	5 397	6 467	a	0.77	5 873	6 944	a	0.83

1. Année de référence : 2001.

2. Salaires pour un poste de 20 heures par semaine. La majorité des enseignants occupent deux postes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.1. (suite) Salaire des enseignants (2002)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière			Nombre d'années entre le salaire de début de carrière et le salaire maximum (premier cycle du secondaire)	Salaire horaire net (d'enseignement) après 15 ans d'exercice			Rapport entre le salaire horaire des enseignants du primaire et du 2 ^e cycle du secondaire (après 15 ans d'exercice)
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale		Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	1.47	1.48	1.48	9	46	50	50	1.08
Autriche	1.98	2.06	2.10	34	39	53	57	1.46
Belgique (Fl.)	1.62	1.71	1.73	27	42	50	68	1.63
Belgique (Fr.)	1.65	1.73	1.76	27	46	48	68	1.46
Rép. tchèque	1.52	1.52	1.52	32	21	26	31	1.51
Danemark	1.13	1.13	1.52	8	56	56	77	1.37
Angleterre	1.55	1.55	1.55	8	m	m	m	m
Finlande	1.26	1.25	1.33	20	46	61	73	1.57
France	1.98	1.89	1.88	34	34	52	56	1.66
Allemagne	1.30	1.28	1.28	28	57	64	74	1.30
Grèce	1.48	1.48	1.48	33	33	41	41	1.24
Hongrie	1.86	1.86	1.91	40	13	17	21	1.65
Islande	1.18	1.18	1.39	18	31	31	50	1.63
Irlande	1.88	1.82	1.82	22	42	52	52	1.25
Italie	1.47	1.49	1.56	35	37	49	51	1.37
Japon	2.41	2.41	2.48	31	72	86	99	1.38
Corée	2.77	2.78	2.78	37	57	83	87	1.52
Mexique	2.18	2.15	m	14	20	18	m	m
Pays-Bas	1.44	1.53	2.01	19	38	44	59	1.55
Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	7	36	36	37	1.04
Norvège	1.23	1.23	1.23	24	43	48	60	1.41
Portugal	2.67	2.67	2.67	26	42	50	60	1.44
Écosse	1.46	1.46	1.46	7	43	45	45	1.06
Rép. slovaque	1.91	1.91	1.91	27	9	10	10	1.17
Espagne	1.49	1.46	1.45	39	38	65	69	1.82
Suède ¹	m	m	m	a	a	a	a	a
Suisse	1.59	1.57	1.53	25	m	m	m	m
Turquie	1.27	a	1.30	a	20	a	21	1.04
États-Unis	1.77	1.73	1.73	m	38	38	38	1.02
<i>Moyenne des pays</i>	<i>1.69</i>	<i>1.71</i>	<i>1.73</i>	<i>24</i>	<i>38</i>	<i>47</i>	<i>54</i>	<i>1.39</i>

1. Le rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière n'a pas été calculé pour la Suède parce que les salaires sont estimés à partir des salaires observés et non pas des salaires statutaires.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2a. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de la vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	■		■	■		■	
	Autriche	■	■	■		■		
	Belgique (Fl.)		■					
	Belgique (Fr.)							
	Rép. tchèque	■	■	■			■	
	Danemark	■	■	■		■		■
	Angleterre	■	■		■	■	■	■
	Finlande	■	■	■	■	■	■	
	France	■		■	■	■	■	
	Allemagne	■	■					
	Grèce		■	■	■			
	Hongrie	■	■	■	■	■	■	■
	Islande	■	■	■	■	■	■	■
	Irlande	■			■			
	Italie		■	■	■	■	■	
	Japon	■	■		■	■	■	■
	Corée	■	■		■		■	■
	Mexique	■	■	■	■			■
	Pays-Bas						■	■
	Nouvelle-Zélande	■		■	■	■	■	■
Norvège	■	■	■	■			■	
Portugal	■	■	■		■	■		
Écosse	■			■				
Rép. slovaque		■		■				
Espagne	■			■				
Suède	■	■	■	■	■	■	■	
Suisse	■	■	■	■	■	■	■	
Turquie		■	■	■	■	■		
États-Unis	■	■	■	■	■	■	■	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2a. (suite) Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics

	Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		Autres
	Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner obtenu en cours de carrière	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	■								■
Autriche							■	■	■
Belgique (Fl.)									■
Belgique (Fr.)									■
Rép. tchèque			■					■	
Danemark	■	■	■	■		■			
Angleterre	■	■	■						
Finlande	■								■
France							■		
Allemagne							■	■	
Grèce	■	■					■		
Hongrie	■	■	■	■		■		■	■
Islande	■	■		■				■	■
Irlande	■	■			■				
Italie							■	■	
Japon							■		■
Corée							■		
Mexique	■	■	■	■	■				■
Pays-Bas									
Nouvelle-Zélande		■	■						■
Norvège	■	■	■						
Portugal	■	■	■	■			■		
Écosse	■						■		
Rép. slovaque			■						■
Espagne				■			■		
Suède	■	■	■	■	■	■			
Suisse							■		■
Turquie			■	■			■		■
États-Unis	■	■		■					

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2b. Ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou au coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	■		■			■	
	Autriche	■	■	■		■		
	Rép. tchèque	■					■	
	Danemark	■		■		■		■
	Angleterre	■	■		■	■	■	■
	Finlande			■		■		
	Grèce		■					
	Hongrie	■		■		■	■	■
	Islande	■	■	■		■	■	
	Italie		■	■		■		
	Mexique							
	Nouvelle-Zélande	■		■		■		■
	Portugal	■				■		
	Écosse	■						
	Rép. slovaque		■					
	Suède	■	■	■	■	■	■	■

		Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		
		Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie									■
	Autriche									
	Rép. tchèque			■					■	
	Danemark	■	■	■	■		■			
	Angleterre			■						
	Finlande									
	Grèce									
	Hongrie			■						■
	Islande									
	Italie									
	Mexique	■			■					■
	Nouvelle-Zélande			■						
	Portugal									
	Écosse									
	Rép. slovaque									
	Suède	■	■	■	■	■	■			

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2c. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou au coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
	Australie		■		■	■		■
Autriche		■						
Danemark		■						
Finlande		■	■	■	■	■		
France						■		
Allemagne		■	■					
Islande		■	■	■	■	■	■	■
Italie					■			
Japon		■	■		■	■	■	
Mexique				■				
Norvège		■						■
Portugal								
Écosse		■			■			
Rép. slovaque								
Espagne		■			■			
Suisse		■	■	■		■	■	
États-Unis		■	■	■	■	■	■	■

		Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants					Critères à caractère démographique			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner obtenu en cours de carrière	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
	Australie		■							
Autriche										
Danemark										
Finlande		■								■
France										
Allemagne									■	
Islande		■	■		■				■	■
Italie								■		
Japon								■		■
Mexique		■	■		■					■
Norvège			■	■						
Portugal				■						
Écosse		■								
Rép. slovaque				■						
Espagne					■			■		
Suisse										■
États-Unis		■	■		■					

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.
 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2004).



Tableau D3.2d. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou au coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
		Australie						
	Autriche	■		■		■		
	Belgique (Fl.)		■					
	Belgique (Fr.)							
	Rép. tchèque			■			■	
	Danemark	■	■					
	Angleterre				■			
	Finlande	■	■		■			
	France	■		■	■		■	
	Allemagne							
	Grèce			■	■			
	Hongrie	■	■	■	■		■	
	Islande	■	■	■		■	■	■
	Irlande	■						
	Italie							
	Corée	■	■		■		■	
	Mexique	■	■	■	■			■
	Pays-Bas						■	
	Nouvelle-Zélande			■	■		■	■
	Norvège	■	■	■	■			
	Portugal	■	■	■			■	
	Écosse							
	Rép. slovaque				■			
	Suisse							
	Turquie		■	■		■		

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2d. (suite) Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics

	Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		Autres
	Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner obtenu en cours de carrière	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	
Australie									
Autriche							■	■	■
Belgique (Fl.)									■
Belgique (Fr.)									■
Rép. tchèque									
Danemark									
Angleterre	■	■							
Finlande	■								■
France							■		
Allemagne							■	■	
Grèce	■	■					■		
Hongrie	■	■		■		■		■	■
Islande	■	■		■				■	■
Irlande	■	■			■				
Italie							■		
Corée							■		
Mexique	■	■	■	■	■				
Pays-Bas									
Nouvelle-Zélande		■							■
Norvège	■	■							
Portugal	■	■		■			■		
Écosse	■								
Rép. slovaque									■
Suisse							■		
Turquie			■	■			■		■

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.3. Évolution des salaires des enseignants (1996 et 2002)

Indice de variation¹ des salaires des enseignants entre 1996 et 2002, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, convertis au niveau de prix de 2002 au moyen des déflateurs du PIB (1996 = 100)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Échelon maximum / formation minimale	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Échelon maximum / formation minimale	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Échelon maximum / formation minimale
Australie	128	103	103	127	103	103	127	103	103
Autriche	103	106	101	103	108	102	99	103	95
Belgique (Fl.) ²	104	105	106	102	102	102	102	102	102
Belgique (Fr.) ²	99	100	102	98	99	99	98	99	100
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	121	112	109	121	112	109	106	106	108
Angleterre	114	105	105	114	105	105	114	105	105
Finlande	134	120	124	136	117	117	139	124	124
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	104	106	109	100	103	107	100	103	107
Hongrie	140	142	149	140	142	149	127	141	147
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	98	105	101	97	99	100	97	99	100
Italie	112	112	112	111	111	111	111	111	111
Japon	107	118	105	107	118	105	107	118	105
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	142	142	143	143	147	150	m	m	m
Pays-Bas	101	105	98	100	106	98	100	101	97
Nouvelle-Zélande	105	120	120	105	120	120	105	120	120
Norvège	119	112	118	119	112	118	110	108	108
Portugal	104	114	107	104	114	107	104	114	107
Écosse	121	106	106	121	106	106	121	106	106
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	93	95	92	m	m	m	93	93	92
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	100	100	103	100	100	103	99	97	103
Turquie	m	m	m	a	a	a	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Cet indice est calculé comme suit : rémunération de l'enseignant en 2002 dans la devise nationale * 100 / rémunération de l'enseignant en 1996 dans la devise nationale * le déflateur du PIB de 2002 (1996 = 100). Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires des enseignants en monnaie locale en 1996 et en 2002 à l'annexe 2.

2. Les données de la Belgique pour 1996 couvrent l'ensemble de la Belgique.

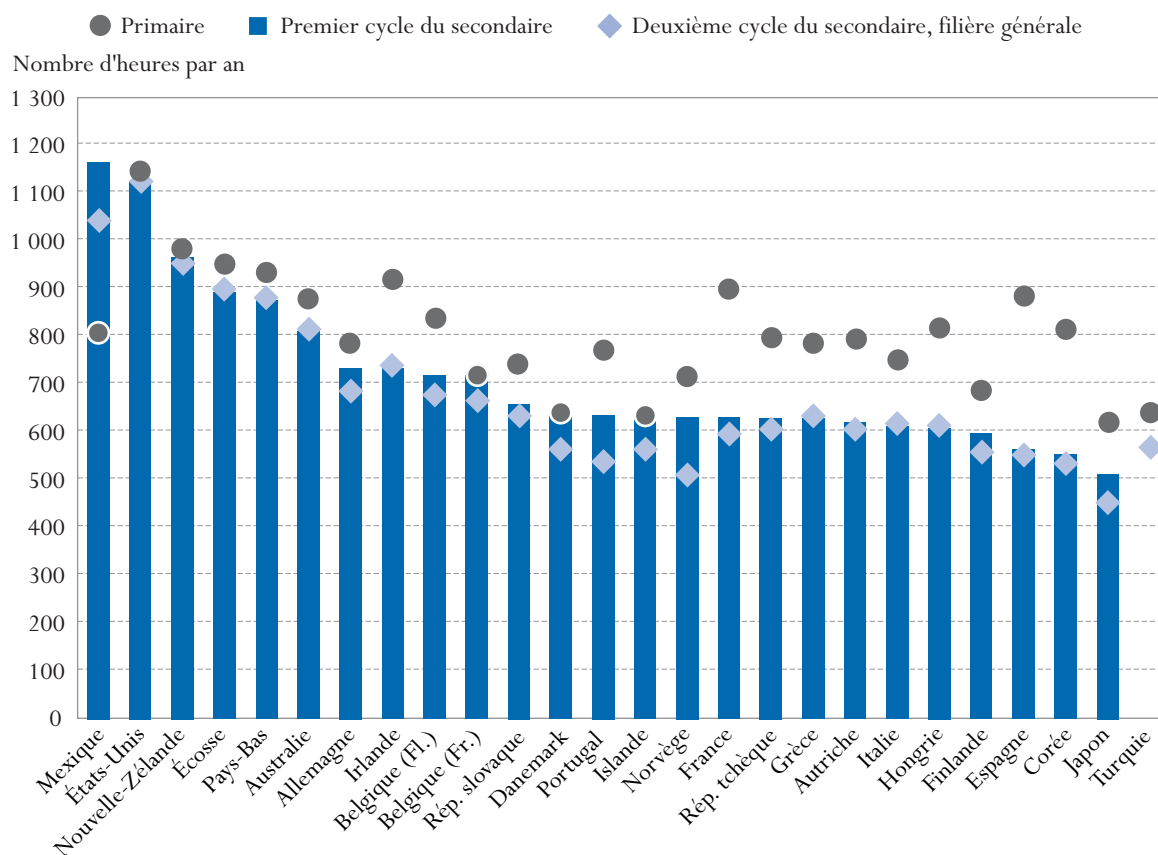
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D4 : LE NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT ET LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

- Les établissements publics d'enseignement primaire dispensent en moyenne 803 heures d'enseignement par an, mais ce nombre varie entre 617 heures au Japon et 1 139 heures aux États-Unis.
- Les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 717 heures de cours, mais ce nombre varie entre 513 heures au Japon et 1 167 heures au Mexique.
- Les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 674 heures de cours, mais ce nombre varie entre 449 heures au Japon et 1 121 heures aux États-Unis.
- La part du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit est plus élevée dans le primaire que dans le secondaire, mais, à ces deux niveaux d'enseignement, cette part est supérieure à 50 % du temps de travail dans une minorité de pays seulement.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie selon les pays. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre de cours par semaine est spécifié.

Graphique D4.1. Nombre d'heures d'enseignement par an, selon le niveau d'enseignement (2002)

Nombre d'heures de contact net par an dans les établissements publics



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'enseignement par an dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Cet indicateur présente le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein est tenu de donner conformément à la politique officielle en vigueur dans son pays.

Contexte

À l'instar d'autres facteurs, tels que la taille des classes et le taux d'encadrement (indicateur D2), le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves (indicateur D1) et le salaire des enseignants (indicateur D3), le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit a une incidence sur les ressources financières affectées à l'éducation. Par ailleurs, le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement sont des aspects importants des conditions de travail qui peuvent encourager les jeunes à embrasser la profession d'enseignant ou, au contraire, les en dissuader.

La proportion du temps de travail qui est consacrée à l'enseignement peut être interprétée comme un indicateur de la charge de travail des enseignants. Elle donne une idée du temps disponible pour les autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de personnel.

Observations et explications

Temps d'enseignement

Le nombre d'heures de cours que doit dispenser chaque année un enseignant type travaillant dans un établissement public varie selon les pays, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Il est généralement plus élevé dans le primaire que dans le secondaire.

Dans un établissement public d'enseignement primaire, un enseignant dispense en moyenne 803 heures d'enseignement par an.

Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 803 heures de cours par an. Le temps d'enseignement varie entre 650 heures ou moins au Danemark, en Islande, au Japon et en Turquie, et 900 heures ou plus en Écosse, aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Les enseignants donnent en moyenne 717 heures de cours par an dans le premier cycle et 674 heures de cours par an dans le deuxième cycle du secondaire.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 717 heures par an. À ce niveau, le nombre annuel d'heures de cours varie entre 600 heures ou moins en Corée, en Espagne, en Finlande et au Japon, et plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'heures d'enseignement est généralement inférieur à celui du premier cycle du secondaire. Dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 674 heures par an dans les pays de l'OCDE. Il varie entre moins de 500 heures au Japon et plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire est supérieur à celui du secondaire, mais les écarts varient considérablement d'un pays à l'autre.

En Espagne et en France, un enseignant du primaire est tenu de donner plus de 300 heures de cours de plus que son homologue du deuxième cycle du secondaire (filiale générale). Par contre, cette différence est inférieure ou égale à 100 heures en Allemagne, en Australie, dans la Communauté française de Belgique, au Danemark, en Écosse, aux États-Unis, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Turquie (voir le graphique D4.1).

Lors de l'interprétation des différences de temps d'enseignement selon les pays, il y a lieu de tenir compte du fait que le temps net de contact, l'objet du présent indicateur, ne correspond pas au nombre de cours dispensés chaque semaine par les enseignants. Le temps de contact représente une composante importante de la charge de travail des enseignants, mais la préparation et le suivi des cours (y compris la correction des copies des élèves) sont plus étroitement associés au nombre de cours par semaine. D'autres éléments, parmi lesquels le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge, le nombre d'années pendant lesquelles un enseignant s'occupe des mêmes élèves, doivent être pris en considération lors de l'estimation du temps de travail moyen des enseignants d'un pays. Il est toutefois fréquent que ces facteurs puissent uniquement être évalués à l'échelle de l'établissement d'enseignement.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2001 dans les pays de l'OCDE, si ce n'est en Autriche (dans l'enseignement primaire), dans la Communauté française de Belgique (dans l'enseignement primaire), en Espagne (dans le deuxième cycle du secondaire), en Hongrie (dans l'enseignement secondaire) et en République tchèque (dans l'enseignement primaire). Pendant cette période, le temps d'enseignement a augmenté de 29 % dans l'enseignement secondaire en Hongrie. Par contre, dans la Communauté française de Belgique, le temps net de contact a diminué de 16 % dans l'enseignement primaire (voir le tableau D4.2).

Temps de travail des enseignants

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, elle stipule uniquement le temps de contact, tandis que dans d'autres, elle spécifie également le temps de travail. Dans quelques pays, la répartition du temps de travail entre l'enseignement et les autres activités est précisée dans la réglementation. La charge de travail réelle des enseignants peut varier grandement d'un pays à l'autre en fonction du temps obligatoire de travail et d'enseignement.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler un certain nombre d'heures par semaine afin de percevoir une rémunération correspondant à un temps plein. Ce temps de travail comprend les heures de cours et les heures consacrées à d'autres activités. La répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités est plus ou moins précise selon les pays. En général, la réglementation stipule le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement, mais certains pays fixent également au niveau national le temps de présence des enseignants dans l'établissement.

En Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique (dans l'enseignement primaire), en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, en Islande, au Mexique (dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire), en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en Suède et en Turquie, le temps de présence dans l'établissement, tant pour l'enseignement et que pour d'autres activités, est spécifié.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2002, si ce n'est en Autriche, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne, en Hongrie et en République tchèque.

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé...

...mais dans certains pays, le temps de travail dans l'établissement est spécifié aussi...

Temps de travail en Autriche

La charge d'enseignement statutaire est réglementée au niveau fédéral par la loi sur la mission d'enseignement des enseignants fédéraux (*Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz*). Celle des enseignants provinciaux est régie par le code du travail des enseignants employés par les provinces (*Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz*), qui stipule le temps de travail annuel.

Pour les enseignants fédéraux, le nombre de cours nécessaires à la réalisation du volume statutaire de 20 heures de cours par semaine varie selon la matière.

Les enseignants provinciaux qui donnent cours dans l'enseignement secondaire obligatoire doivent respecter un temps de travail annuel, qui leur impose pendant l'année scolaire un nombre d'heures de travail comparable à celui des fonctionnaires de l'administration générale. Ce temps de travail porte sur trois activités différentes : les cours dispensés en classe et les activités de supervision qui y sont associées, la préparation et le suivi des cours, dont la correction des copies, et, enfin, les autres activités.

...alors que dans d'autres, seul le temps de travail annuel statutaire est spécifié.

En Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire), en Corée, au Danemark, en Écosse, en Hongrie, au Japon, au Mexique (dans le deuxième cycle du secondaire), aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque, le temps de travail annuel total des enseignants est spécifié. Dans certains pays, le nombre d'heures qui doit être consacré à des activités autres que l'enseignement est aussi (partiellement) indiqué. Toutefois, la réglementation ne précise pas si les enseignants doivent passer dans l'établissement les heures consacrées à des activités autres que l'enseignement.

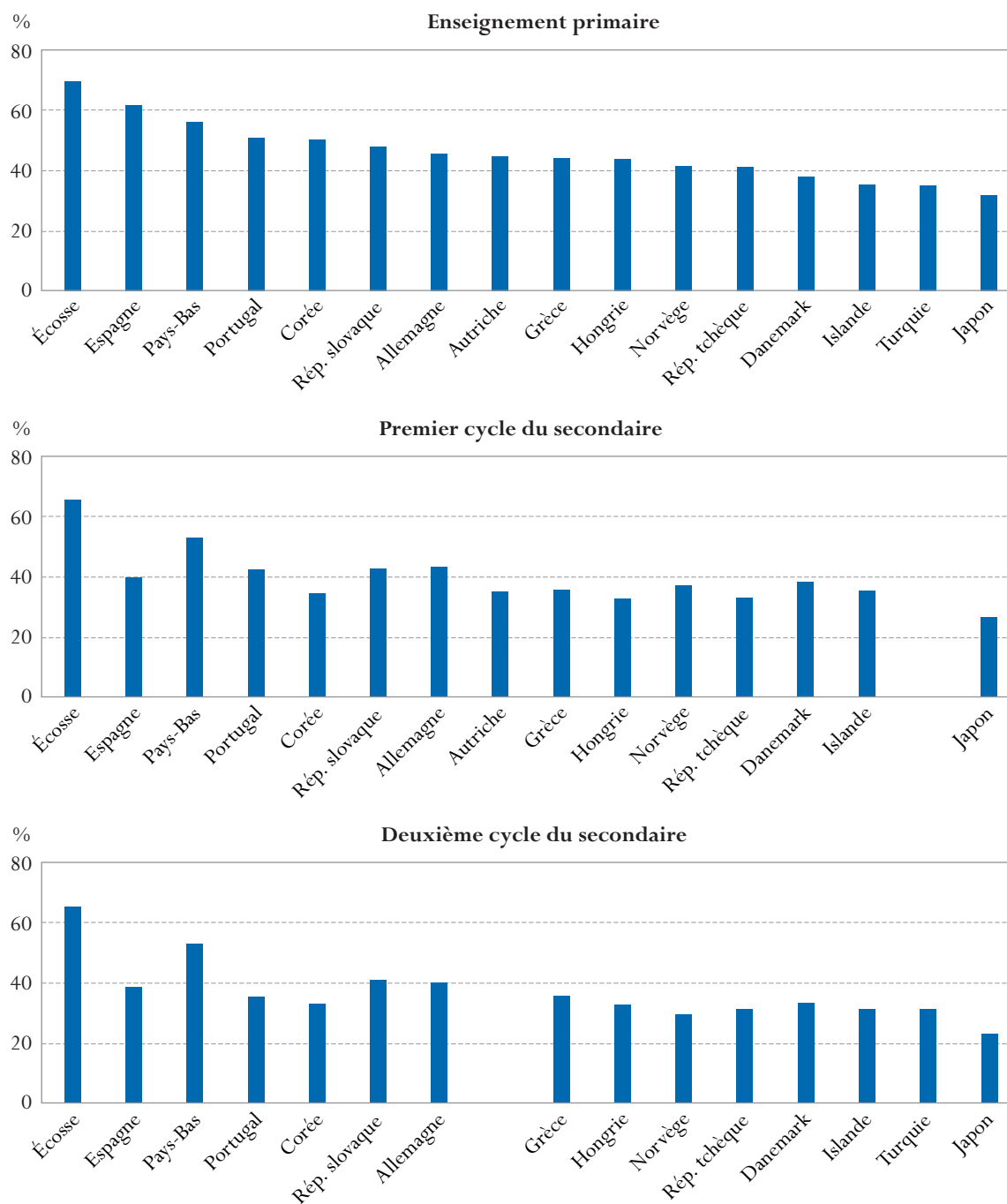
Le graphique D4.2 indique la part du temps net d'enseignement dans le temps de travail statutaire total. La part de l'enseignement proprement dit est plus élevée au niveau primaire qu'au niveau secondaire dans tous les pays. Dans l'enseignement primaire, dans 11 des 16 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, elle représente moins de 50 % du temps de travail total. Dans l'enseignement secondaire, elle ne représente plus de 50 % qu'en Écosse et aux Pays-Bas.

Dans neuf pays de l'OCDE sur les 27 pour lesquels des données sont disponibles, le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé.

En Angleterre, en Australie, dans la Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en France, en Irlande, en Italie, au Mexique (sauf dans le deuxième cycle du secondaire) et en Nouvelle-Zélande, le temps que les enseignants doivent consacrer à des activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, mais cela ne signifie pas qu'ils sont totalement libres à cet égard. En Autriche, les dispositions légales concernant le temps de travail des enseignants se fondent sur l'hypothèse que les tâches qui incombent aux enseignants (y compris la préparation des cours et des épreuves de contrôle, la correction et la notation des copies et des examens et les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine. Dans la Communauté flamande de Belgique, les heures à consacrer à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement sont fixées au niveau de l'établissement. Le temps qui doit être con-

Graphique D4.2. Part du temps de travail des enseignants consacrée à l'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2002)

Temps net d'enseignement exprimé en pourcentage du temps de travail statutaire total



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du temps de travail des enseignants consacrée à l'enseignement dans le primaire.
Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

D4

Encourager les seniors à travailler dans l'enseignement aux Pays-Bas : le programme BAPO

Le programme BAPO (*Bevordering Arbeidsparticipatie Ouderen*) a été instauré en 1994 dans le but d'encourager les plus âgés à rester enseignants ou à le devenir. Ce programme permet aux enseignants âgés d'au moins 52 ans d'obtenir une réduction de leur temps de travail total moyennant une diminution relativement légère de leur salaire. Les enseignants qui ont entre 52 et 55 ans peuvent prétendre à une réduction de 10 % de leur temps de travail moyennant une diminution de 2.5 % de leur salaire. Ceux qui ont au moins 56 ans ont la possibilité de demander une réduction de 20 % de leur temps de travail contre une diminution de 5 % de leur salaire. Comme les enseignants peuvent cumuler les réductions du temps de travail auxquelles ils peuvent prétendre dans le cadre de ce programme et les reporter ultérieurement en une seule fois, le pourcentage peut toutefois être plus élevé. Ces cumuls reportés pourraient mettre les établissements en difficulté (financière) dans les prochaines années, lorsque de fortes proportions d'enseignants âgés prendront leur retraite de manière anticipée en utilisant leur cumul en une seule fois.

sacré à la préparation des cours, à la correction des épreuves de contrôle et la notation des devoirs des élèves, etc., n'est pas réglementé. Le gouvernement se borne à spécifier le nombre minimum et maximum de cours (de 50 minutes) que les enseignants doivent donner par semaine à chaque niveau d'enseignement.

En Corée, au Japon et en République tchèque, le temps de travail fixé pour la fonction publique s'applique aux enseignants.

En Corée, au Japon et en République tchèque, le temps de travail des enseignants est équivalent à celui de la fonction publique et il n'existe aucune autre réglementation au niveau national concernant le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement ou à d'autres activités. En Corée toutefois, les enseignants sont tenus de participer en plus à des activités de perfectionnement professionnel durant les vacances scolaires, mais peuvent suivre leur propre programme de formation (voir le tableau D4.1).

D₄

Charge de travail des enseignants en République slovaque

Le décret gouvernemental n° 162 du 1^{er} avril 2002 réglemente les heures de cours et les activités éducatives des enseignants slovaques. Le temps de travail hebdomadaire des enseignants est réparti entre les cours et les autres activités en rapport avec l'enseignement, conformément au règlement de travail de l'établissement ou de la structure scolaire. La charge de travail hebdomadaire de base d'un enseignant typique dépend du type d'établissement. Elle varie entre 15 et 35 heures. Un cours, c'est-à-dire une séance d'enseignement, d'activités éducatives à caractère théorique, d'exercices ou de travaux pratiques, dure 45 minutes. Les séances de travaux pratiques dispensés dans différents types d'établissements et dans l'enseignement professionnel durent 60 minutes. Tous les cours et activités éducatives qui dépassent la charge de travail réglementaire sont considérés comme du travail supplémentaire.

La commission consultative sur les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles

Le gouvernement et le STRB (*School Teachers' Review Body*) estiment qu'en Angleterre et au Pays de Galles il est nécessaire de réduire la lourde charge de travail des enseignants et de diminuer le nombre moyen d'heures de travail, qui est actuellement de 52 heures par semaine sur la base d'un trimestre.

Toutes les parties admettent que le contrat de travail des enseignants ne doit pas mentionner de limite, car imposer une limite statutaire serait « peu convaincant sur le plan de la mise en oeuvre et inhabituel pour des professionnels ». Toutefois, le gouvernement souhaite que le temps de travail global des enseignants diminue progressivement au cours des quatre prochaines années. Il sensibilisera les établissements à cette réforme et demandera au STRB de surveiller l'évolution de la situation à l'aide de techniques d'enquête formelles.

Définitions et méthodologie

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement est défini comme le nombre annuel d'heures qu'un enseignant à temps plein passe à enseigner à un groupe ou une classe d'élèves/étudiants, conformément à la norme officielle du pays. Le temps d'enseignement est calculé comme le nombre annuel de jours d'enseignement multiplié par le nombre d'heures qu'un enseignant passe à enseigner par jour (les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours ne sont pas prises en considération). Au niveau de l'enseignement pré-primaire et primaire, les courtes pauses que les enseignants font entre les cours sont incluses si l'enseignant est responsable de la classe pendant ces pauses.

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normal d'un enseignant à temps plein. Selon la pratique officielle en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ;
- également des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de perfectionnement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires qui sont rémunérées.

Temps de travail dans l'établissement

Le temps de travail dans l'établissement correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour se livrer à d'autres activités.

Nombre de semaines et de jours d'enseignement

Le nombre de semaines d'enseignement correspond au nombre de semaines d'instruction, déduction faite des semaines de vacances. Le nombre de jours d'enseignement correspond au nombre de semaines d'enseignement multiplié par le nombre de jours d'enseignement par semaine, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés.

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2002)

Nombre de semaines et de jours d'enseignement, nombre net d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire

	Nombre de semaines d'enseignement			Nombre de jours d'enseignement			Nombre net d'heures d'enseignement			Temps de travail à l'école en heures			Temps de travail légal en heures		
	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie	40	40	40	197	197	197	875	811	811	1 240	1 261	1 261	a	a	a
Autriche	38	38	38	184	184	184	792	621	602	a	a	a	1 776	1 776	a
Belgique (Fl.)	37	37	37	179	180	180	836	720	675	a	a	a	a	a	a
Belgique (Fr.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	39	39	39	191	191	191	793	630	602	a	a	a	1 920	1 920	1 920
Danemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
Angleterre	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1 265	1 265	1 265	m	m	m
Finlande	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	m	m	m
France	35	35	35	m	m	m	897	631	593	a	a	a	a	a	a
Allemagne	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1 708	1 708	1 708
Grèce	40	38	38	195	185	185	780	629	629	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Hongrie	37	37	37	185	185	185	814	611	611	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Islande	35	35	36	170	170	175	634	634	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Irlande	37	33	33	183	167	167	915	735	735	915	735	735	a	a	a
Italie	34	34	34	m	m	m	748	612	612	a	a	a	a	a	a
Japon	35	35	35	193	193	193	617	513	449	a	a	a	1 940	1 940	1 940
Corée	37	37	37	220	220	220	811	554	531	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Mexique	42	42	36	200	200	174	800	1 167	1 037	800	1 167	a	a	a	971
Pays-Bas	40	40	40	195	195	195	930	876	876	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Norvège	38	38	38	190	190	190	713	633	505	903	823	695	1 718	1 718	1 718
Portugal	36	36	33	174	174	160	767	637	533	870	766	640	1 505	1 505	1 505
Écosse	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365
Rép. slovaque	39	39	39	191	191	191	739	659	630	a	a	a	1 544	1 544	1 544
Espagne	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1 767
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 824	a	1 824
États-Unis	36	36	36	180	180	180	1 139	1 127	1 121	1 353	1 371	1 371	a	a	a
PAYS PARTENAIRES															
Argentine ¹	38	38	38	180	180	180	810	900	900	m	m	m	m	m	m
Brésil ¹	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chili	40	40	40	192	192	192	864	864	864	m	m	m	m	m	m
Égypte	36	36	36	187	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Inde	52	52	52	225	225	225	1 013	1 125	1 125	m	m	m	m	m	m
Indonésie	44	44	44	252	252	252	1 260	738	738	m	m	m	m	m	m
Jordanie	36	36	36	162	162	162	810	810	810	m	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	41	41	41	193	193	193	762	778	778	m	m	m	m	m	m
Paraguay ¹	38	38	38	183	183	183	732	814	915	m	m	m	m	m	m
Pérou ¹	36	36	36	172	172	172	774	619	619	m	m	m	m	m	m
Philippines	40	40	40	196	196	196	1 176	1 176	980	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	45	45	45	215	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	40	40	40	200	200	200	960	1 200	1 200	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	40	40	40	181	181	181	760	652	652	m	m	m	m	m	m
Tunisie	32	30	30	147	137	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	37	36	36	165	160	160	720	480	480	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe	37	37	37	180	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2001.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an (1996, 2002)

Nombre d'heures de contact net par an dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement, et indice de variation entre 1996 et 2002

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignement primaire			1 ^{er} cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire, filière générale		
	2002	1996	Indice de Variation 1996-2002 (1996 = 100)	2002	1996	Indice de Variation 1996-2002 (1996 = 100)	2002	1996	Indice de Variation 1996-2002 (1996 = 100)
Australie	875	m	m	811	m	m	811	m	m
Autriche	792	684	116	621	658	94	602	623	97
Belgique (Fl.)	836	841	99	720	724	99	675	679	99
Belgique (Fr.)	717	858	84	720	734	98	661	677	98
Rép. tchèque	793	635	125	630	607	104	602	580	104
Danemark	640	640	100	640	640	100	560	560	100
Angleterre	m	780	m	m	720	m	m	m	m
Finlande	684	m	m	599	m	m	556	m	m
France	897	900	100	631	647	98	593	m	m
Allemagne	782	772	101	735	715	103	684	671	102
Grèce	780	780	100	629	629	100	629	629	100
Hongrie	814	m	m	611	473	129	611	473	129
Islande	634	m	m	634	m	m	560	m	m
Irlande	915	915	100	735	735	100	735	735	100
Italie	748	748	100	612	612	100	612	612	100
Japon	617	m	m	513	m	m	449	m	m
Corée	811	m	m	554	m	m	531	m	m
Mexique	800	800	100	1 167	1 182	99	1 037	m	m
Pays-Bas	930	930	100	876	867	101	876	867	101
Nouvelle-Zélande	985	985	100	968	968	100	950	950	100
Norvège	713	713	100	633	633	100	505	505	100
Portugal	767	783	98	637	644	99	533	574	93
Écosse	950	975	97	893	m	m	893	917	97
Rép. slovaque	739	m	m	659	m	m	630	m	m
Espagne	880	900	98	564	a	m	548	630	87
Suède	a	624	m	a	576	m	a	528	m
Suisse	m	871	m	m	850	m	m	669	m
Turquie	639	m	m	a	a	a	567	m	m
États-Unis	1 139	m	m	1 127	m	m	1 121	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>803</i>	<i>807</i>		<i>717</i>	<i>716</i>		<i>674</i>	<i>660</i>	

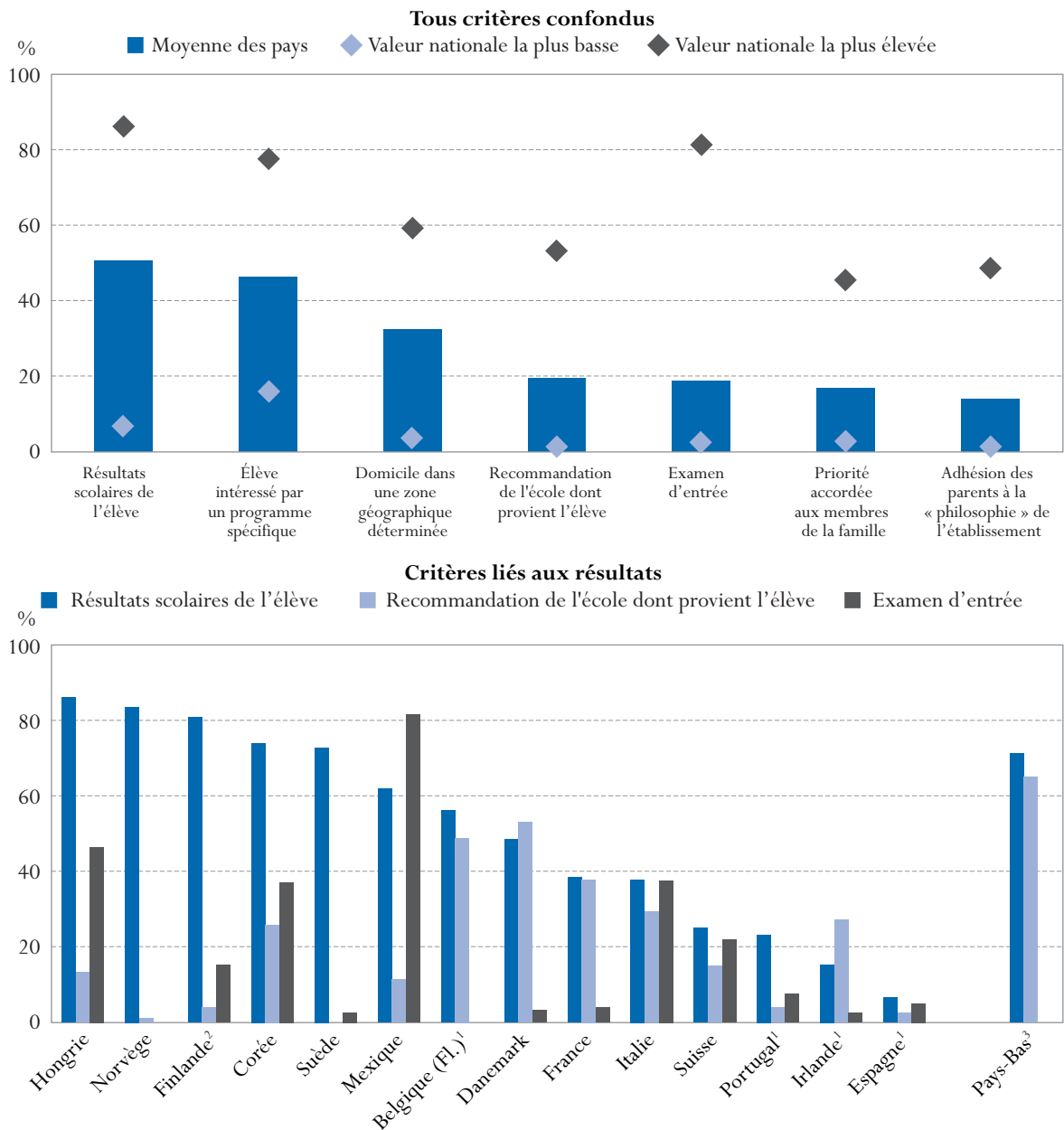
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D5 : LES POLITIQUES D'ADMISSION, D'ORIENTATION ET DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

- Les résultats scolaires des élèves sont le critère d'admission le plus utilisé dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, même s'il existe de fortes disparités entre les pays à cet égard. En Finlande, en Hongrie et en Norvège, plus de 80 % des élèves fréquentent des établissements qui se basent systématiquement sur les résultats scolaires des élèves pour décider de leur admission. Cette proportion n'est que de 10 % en Espagne.
- Les autres critères les plus souvent appliqués dans les politiques d'admission sont le besoin qu'un élève a de suivre un programme donné et l'intérêt qu'il y porte et le lieu de résidence de l'élève.
- Le critère le plus souvent appliqué pour regrouper les élèves est leur choix d'une matière ou d'un programme déterminés. En moyenne, 73 % environ des élèves fréquentent des établissements qui se basent toujours sur ce critère. En revanche, au Mexique, près de la moitié des élèves sont inscrits dans des établissements qui n'appliquent jamais ce critère. Dans le classement des critères d'admission en fonction de leur fréquence d'utilisation viennent ensuite, en deuxième position, le groupement des élèves dicté par le souci de constituer des classes offrant un profil hétérogène d'aptitude et, en troisième position, le groupement des élèves ayant plus ou moins le même âge.
- Par rapport à la moyenne internationale, les établissements se montrent plus sélectifs dans leur politique d'admission et de groupement des élèves dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande et en Italie. À l'autre extrême, en Espagne et en Suède, les établissements sont moins sélectifs que ne le sont en moyenne les établissements des autres pays dans leur politique d'admission et ont aussi tendance à appliquer plus rarement des politiques de groupement sélectif.

Graphique D5.1. Politiques d'admission et d'orientation des élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré tenir compte de divers critères d'admission ou d'orientation



1. La question de la « politique d'admission » concerne davantage le premier cycle du secondaire que le deuxième. Dans la plupart des cas, les élèves sont admis dans un établissement scolaire donné au début du premier cycle du secondaire.

2. En Finlande, certains établissements de deuxième cycle du secondaire ont renforcé leurs programmes de sciences, de musique ou de langues, leurs programmes culturels, artistiques ou sportifs. De même, certains établissements d'enseignement professionnel secondaire présentent des cours de perfectionnement sur les ressources naturelles et les questions écologiques. Les élèves demandent habituellement à être inscrits dans ces établissements parce que leurs parents adhèrent au programme que ceux-ci proposent.

3. Pays n'ayant pas satisfait tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données présentées ne sont pas pondérées. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré tenir toujours compte des résultats scolaires des élèves comme critère d'admission.

Source : OCDE. Tableau D5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Contexte

Les politiques d'admission et d'orientation forment explicitement le cadre dans lequel les élèves susceptibles de suivre des programmes d'enseignement sont sélectionnés et sont groupés en fonction de leurs objectifs de carrière et de leurs besoins éducatifs. Dans les pays où la ségrégation socio-économique induite par le lieu de résidence est forte et dans ceux où les programmes et les établissements du deuxième cycle du secondaire sont très différenciés, les politiques d'admission et de groupement ont des implications cruciales pour les élèves et leurs parents. À moins de mettre en œuvre des politiques d'égalité des chances qui limitent la sélectivité des établissements ou des mesures qui visent à dispenser une éducation équitable à tous, les établissements plus efficaces réussiront toujours à attirer davantage d'élèves motivés et à retenir davantage d'enseignants de qualité et cet « exode des cerveaux » parmi les élèves et les membres du corps enseignant risque de se faire au détriment d'autres établissements d'enseignement.

Une fois admis dans un établissement, les élèves deviennent membres d'une communauté de pairs et d'adultes. La manière dont les élèves sont regroupés au sein de cette communauté influe sur l'environnement d'apprentissage. Les politiques de groupement varient fortement selon les pays, mais les comparaisons internationales négligent souvent ces différences qu'elles assimilent à un facteur contextuel inconnu.

En 2001, l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools*, ISUSS) a demandé aux chefs d'établissement de donner leur point de vue sur les politiques d'admission et d'orientation appliquées dans leur école (la description de l'enquête figure à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004).

Dans tous les pays qui ont participé à l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les élèves sont orientés vers divers types de programmes. Les établissements peuvent se spécialiser dans un seul type de programme ou proposer un large éventail de programmes différents. Ils préparent les élèves à poursuivre des études tertiaires ou à entrer dans la vie active, l'un n'excluant pas l'autre dans certains cas.

À cause de la diversité des programmes proposés, les établissements du deuxième cycle du secondaire jouissent généralement d'une plus grande autonomie dans leurs pratiques de sélection et d'admission que les établissements des niveaux inférieurs. Leur degré d'autonomie varie aussi selon les pays. L'enquête ISUSS a étudié l'ampleur de la différenciation d'affectation des élèves dans chaque pays.

Observations et explications

Les politiques d'admission des établissements du deuxième cycle du secondaire

Le système scolaire et la structure des programmes d'un pays déterminent à quel moment les élèves doivent pour la première fois choisir entre des programmes

L'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) a interrogé les chefs d'établissement sur leurs politiques d'admission et d'orientation.

qui ont des finalités différentes ou à quel moment ils ont pour la première fois la possibilité d'opter pour un établissement qui leur propose un programme qui répond à leurs objectifs éducatifs. Dans les pays où les cursus du premier cycle du secondaire sont généralement dispensés dans des établissements « polyvalents » qui se distinguent des établissements spécialisés du deuxième cycle du secondaire, le premier véritable choix de l'établissement intervient lors de l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire. C'est le cas en Corée, au Danemark, en France, en Finlande, en Norvège, en Suède et en Suisse. En revanche, dans les pays où les programmes du premier et du deuxième cycle du secondaire sont généralement dispensés dans les mêmes établissements, les élèves choisissent leur établissement – ou sont sélectionnés pour être admis dans différents établissements – plus tôt, à l'issue de leurs études primaires. Il en est ainsi dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Irlande et au Portugal. En Hongrie, il est d'usage que les élèves changent d'école au terme du premier cycle du secondaire, mais ils peuvent demander à être admis dans des établissements qui proposent des programmes secondaires de type long dans lesquels une partie ou la totalité du premier cycle et le deuxième cycle se fondent en une structure unique. Des établissements analogues, relevant essentiellement du secteur privé, existent en Finlande, en France, au Mexique et en Suisse.

Dans la plupart des pays, les établissements du deuxième cycle du secondaire jouissent d'une autonomie relativement grande lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives à l'admission de candidats ou à la manière de veiller à l'adéquation entre les besoins et les exigences de qualification des élèves et leur offre de programmes. Ils n'en sont pas pour autant libres de toute contrainte. Ainsi, les politiques d'admission peuvent dépendre du mode de financement des établissements ou varier selon que le nombre de candidats à l'inscription dépasse ou non leur capacité d'accueil. La réglementation au niveau national concernant la liberté de choix de l'établissement et l'égalité d'accès à l'éducation influent aussi sur les politiques d'admission des établissements.

Les résultats scolaires antérieurs et l'intérêt pour le programme sont les critères d'orientation les plus fréquents...

D5

Le graphique D5.1 montre les proportions d'élèves qui fréquentent des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, un ou plusieurs des sept critères indiqués sont systématiquement pris en considération. Les écarts sont manifestement importants entre les pays. En Corée, en Finlande, en Hongrie, en Norvège et en Suède, 70 % au moins des élèves sont inscrits dans des établissements où leurs résultats scolaires antérieurs figurent toujours parmi les critères d'admission. En revanche, en Espagne, en Irlande, au Portugal et en Suisse, ce critère n'entre généralement pas en ligne de compte. Dans ces pays, sauf en Suisse, les élèves sont inscrits dans l'établissement où ils termineront leurs études secondaires avant d'entamer le deuxième cycle. Ils sont donc admis dans ces établissements à un plus jeune âge, lorsque les résultats scolaires sont généralement moins importants que d'autres critères.

Bien que les résultats scolaires soient le critère d'admission le plus souvent appliqué, il est rare que ceux-ci soient évalués au moyen d'un examen d'entrée. Au Mexique, 81 % des élèves fréquentent des établissements du deuxième cycle

du secondaire qui sélectionnent systématiquement leurs nouveaux élèves en se basant sur un examen d'entrée. En Corée, au Danemark, en Hongrie, en Italie et en Suisse, la moitié environ des élèves sont inscrits dans des établissements qui appliquent ce critère parfois ou souvent. Par contre, les établissements n'organisent pratiquement jamais d'examen d'entrée dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, en Norvège et au Portugal. Dans certains de ces pays toutefois, cela s'explique par le fait que les élèves sont déjà inscrits dans ces établissements avant d'entamer le deuxième cycle du secondaire (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.1).

L'intérêt des élèves pour un programme spécifique entre en ligne de compte lorsque les établissements proposent divers programmes ou filières. Dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France, en Hongrie et en Italie, deux tiers au moins des élèves fréquentent des établissements qui étudient toujours les demandes d'admission des élèves en fonction de l'intérêt qu'ils portent à un programme. À l'autre extrême, moins d'un élève sur cinq fréquente un établissement utilisant ce critère d'admission en Corée et en Finlande (voir le tableau D5.1).

Dans les pays où les autorités locales de l'éducation doivent veiller à scolariser tous les candidats dans une zone géographique déterminée, les établissements sont placés dans l'obligation d'accepter toutes les demandes d'inscription qui émanent d'élèves domiciliés dans un secteur délimité. Ils ne peuvent accepter d'autres élèves que s'il leur reste des places disponibles. Cette pratique s'observe généralement dans les petites villes où les établissements accueillent essentiellement des élèves vivant dans la région. Dans certains pays toutefois, les systèmes scolaires des grandes agglomérations sont également soumis à une réglementation en matière d'admission, qui prévoit parfois la délimitation de districts scolaires. Cette réglementation peut promouvoir l'intégration des élèves dans des zones socialement hétérogènes, mais elle peut aussi aggraver les inégalités d'accès aux établissements d'enseignement s'il existe une ségrégation sociale entre les secteurs géographiques délimités ou si le système scolaire est sélectif à d'autres égards.

La fréquence du critère de résidence varie considérablement : en moyenne, un tiers des élèves fréquentent des établissements qui l'appliquent systématiquement, et la moitié des élèves des établissements qui ne l'appliquent jamais. En Espagne, en France et au Portugal, le lieu de résidence est l'un des principaux critères d'admission. Dans ces pays, plus de 50 % des élèves fréquentent des établissements qui appliquent systématiquement ce critère, mais seule une minorité d'élèves sont inscrits dans des établissements qui tiennent toujours compte des résultats scolaires. En France toutefois, l'intérêt de l'élève pour un programme est un critère plus souvent pris en considération que le lieu de résidence. À l'autre extrême, dans la Communauté flamande de Belgique et en Finlande, le lieu de résidence ne figure pratiquement jamais parmi les critères d'admission appliqués dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D5.1).

...mais le lieu de résidence est parfois le critère principal...

...et la recommandation de l'école d'où provient l'élève et l'adhésion des parents à la philosophie religieuse ou pédagogique de l'établissement sont des critères importants dans certains pays.

La sélection des élèves en fonction de leurs résultats scolaires est une pratique qui peut se résumer sous la forme d'un indice international.

Si le lieu de résidence, les résultats scolaires et l'intérêt des élèves sont les principaux critères d'admission, il arrive que certains établissements prennent d'autres éléments en considération. La moyenne des pays montre que la recommandation de l'école d'où provient l'élève n'est pas un facteur qui entre souvent en ligne de compte. La Communauté flamande de Belgique et le Danemark font exception à la règle : 50 % environ des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, ce critère est systématiquement appliqué lors de l'admission. La proportion de ces élèves est inférieure à 5 % en Espagne, en Finlande, en Norvège et au Portugal. En Suède, ce critère n'est jamais appliqué. Par ailleurs, deux tiers des élèves de la Communauté flamande de Belgique et près de la moitié des élèves de Hongrie et d'Irlande sont inscrits dans des établissements où le chef d'établissement tient parfois ou souvent compte du fait que les parents adhèrent à la philosophie de leur école lorsqu'il décide de l'admission d'élèves. Dans d'autres pays, cette pratique est plus rare et n'est parfois même pas tolérée. En Suède par exemple, la loi interdit aux établissements de donner la préférence à des élèves pour de telles raisons (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.1).

Chaque pays applique une série de critères d'orientation et d'admission qui lui est propre. Un aspect primordial des politiques d'admission, la sélection sur la base des résultats scolaires, peut être résumé sous la forme d'un indice international. Cet indice, qui donne une idée de l'importance des résultats scolaires dans les politiques d'admission, est dérivé des déclarations des chefs d'établissements relatives à l'utilisation des résultats scolaires, des examens d'entrée et de la recommandation de l'école dont provient l'élève comme critères d'admission. Une valeur positive de l'indice indique que les politiques d'admission sont plus sélectives dans ce pays qu'elles ne le sont en moyenne pour les pays étudiés. Inversement, une valeur négative indique que les politiques d'admission d'un pays sont moins sélectives qu'elles ne le sont en moyenne. Le tableau D5.2 montre la répartition des établissements de chaque pays en fonction de cet indice.

L'analyse des chiffres montre que l'importance accordée aux résultats scolaires dans les politiques d'admission des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire varie largement selon les pays. Au Danemark, en Hongrie et au Mexique, la grande majorité des élèves sont inscrits dans des établissements où la fréquence d'utilisation de ce critère d'admission est supérieure à la moyenne internationale établie en fonction de cet indice. En revanche, en Espagne, en Irlande, au Portugal et en Suède, la proportion des élèves qui fréquentent de tels établissements est inférieure à 25 %. Dans certains cas toutefois, cela s'explique en partie par le fait que le premier et le deuxième cycle du secondaire sont dispensés dans les mêmes établissements. C'est en Italie que les écarts entre les établissements sont les plus marqués : par rapport à la moyenne internationale, la moitié des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements qui se montrent moins sélectifs en termes de résultats scolaires, mais un quart au moins des élèves sont inscrits dans des établissements qui sont fortement sélectifs.

Les pratiques de groupement des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire

Dans certains pays, il n'existe pas de classes fixes d'élèves dans le deuxième cycle du secondaire : les élèves suivent des cours dans différents groupes selon les matières. Dans d'autres pays, les élèves sont regroupés en fonction du niveau des cours qu'ils suivent, et non en fonction de leur âge ou de leur année d'études. Il se peut qu'ils assistent à des cours en compagnie d'élèves d'âges assez différents. Il est d'usage dans certains autres pays (dans la Communauté flamande de Belgique et en Hongrie, par exemple) de constituer des « classes administratives », c'est-à-dire des groupes stables d'élèves qui suivent ensemble la plupart sinon la totalité des cours et qui ne changent pas tout au long du programme. Outre les différences systémiques, les différences entre établissements sont nombreuses. Dans le deuxième cycle du secondaire, les élèves suivent souvent des matières à option en compagnie d'élèves d'autres classes administratives de leur année d'études. En revanche, dans certains cas, les matières sont enseignées à différents niveaux, ce qui amène parfois les établissements à ignorer l'année d'études des élèves lorsqu'ils répartissent les élèves dans des groupes.

Les réponses à la question sur les critères appliqués pour procéder au groupement des élèves sont résumées dans le tableau D5.3. Le critère le plus souvent cité est le choix du programme ou de la matière par les élèves : 73 % des élèves fréquentent des établissements qui tiennent « toujours » compte des choix de programmes lors du groupement des élèves. Les pourcentages des différents pays sont indiqués dans le graphique D5.2.

L'analyse de la fréquence des critères met en évidence le groupement des élèves en fonction de leur âge. Les résultats sont assez contrastés à cet égard : le plus fréquemment, les élèves (48% d'entre eux) fréquentent des établissements qui déclarent ne « jamais » regrouper les élèves ayant plus ou moins le même âge. Toutefois, 40 % des élèves sont inscrits dans des établissements qui pratiquent « toujours » cette politique.

Deux autres critères, les qualifications spécifiques des enseignants et les demandes des parents, sont rarement appliqués lors du groupement des élèves.

Comme le montrent le graphique D5.2 et le tableau D5.3, le choix du programme ou de la matière est le critère le plus souvent appliqué pour regrouper les élèves. Dans la Communauté flamande de Belgique, en France, au Portugal et en Suède, il est de loin le critère le plus important : tous les établissements ou presque l'appliquent. Au Mexique, en revanche, un tiers seulement des élèves fréquentent des établissements où le choix du programme ou de la matière sert systématiquement de critère de groupement, et la moitié des élèves des établissements qui n'en tiennent jamais compte. En Norvège, le groupement dicté par le choix du programme ou de la matière s'observe dans certaines matières après la première année d'études du cycle ou dans des établissements d'enseignement technique.

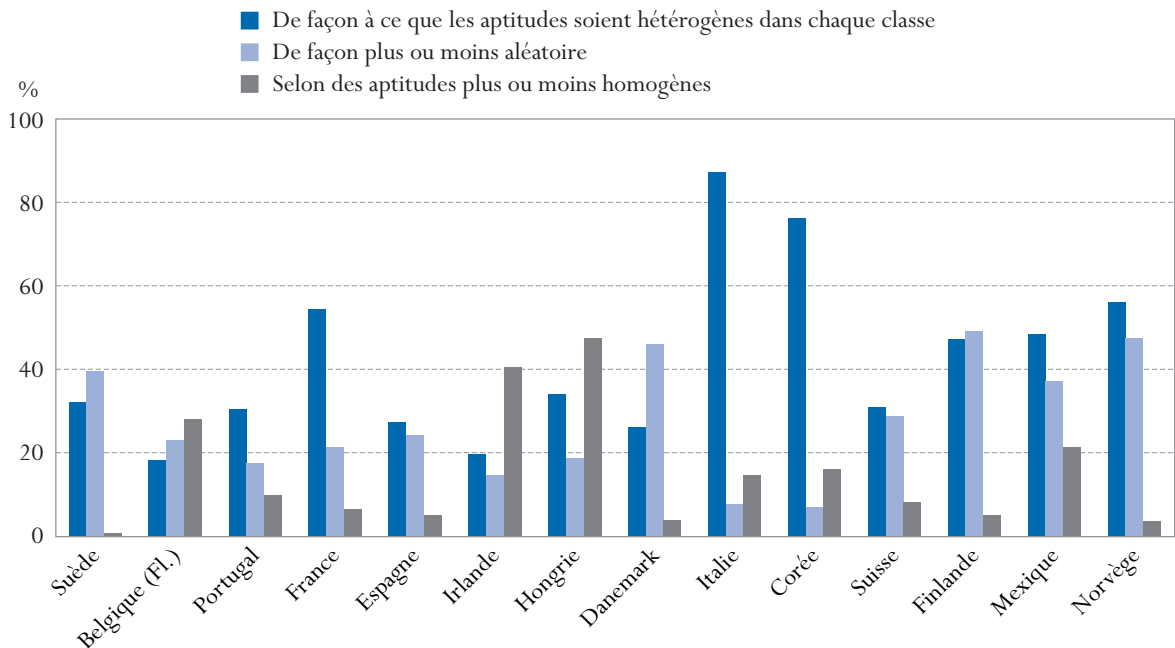
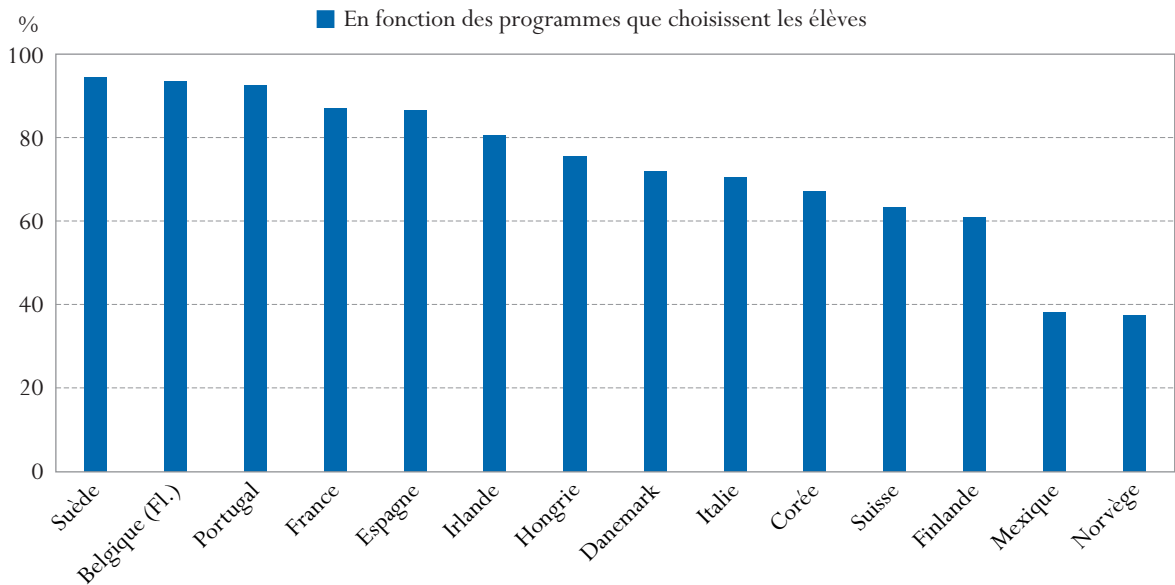
Dans l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été interrogés sur leurs pratiques en matière de groupement des élèves.

Le choix d'un programme ou d'une matière spécifique est le critère le plus souvent appliqué pour grouper les élèves dans le deuxième cycle du secondaire.

D5

Graphique D5.2. Critères pour grouper les élèves au sein des établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré tenir toujours compte de différentes politiques de groupement



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré grouper les élèves en fonction des programmes qu'ils choisissent.

Source : OCDE. Tableau D5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes constitue parfois une politique de sélection « officieuse ». Dans ce cas, il renforce l'impact plus visible de l'admission basée sur les aptitudes. Certains estiment que le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes aide les élèves « performants » et les élèves « faibles » à progresser dans des environnements d'apprentissage propices. Toutefois, des recherches récentes montrent que tant les élèves qui appartiennent aux groupes « performants » que ceux des groupes plus « faibles » peuvent en pâtir.

Les résultats de l'enquête montrent dans l'ensemble que 15 % seulement des élèves sont inscrits dans des établissements où le groupement par aptitudes homogènes est une pratique courante et que plus de 50 % des élèves fréquentent des établissements qui ne l'appliquent jamais. En Hongrie et en Irlande, près de la moitié des élèves sont inscrits dans des établissements où le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes est une pratique courante. En revanche, moins de 10 % des élèves fréquentent de tels établissements au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, en Norvège, en Suède et en Suisse. De nombreux établissements appliquent une politique inverse : les élèves sont répartis de manière à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans les classes. En moyenne, tous pays confondus, selon les chefs d'établissement, 42 % des élèves fréquentent des établissements où cette politique est de mise. Ils sont plus de 75 % dans ce cas en Corée et en Italie.

En matière de groupement, l'âge des élèves semble être moins important à ce niveau d'enseignement que dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire. En Hongrie et en Suède, toutefois, les cours sont encore donnés à des cohortes d'âge. En revanche, en Corée, au Danemark, en Finlande et en France, deux tiers au moins des élèves fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, l'âge des élèves n'est jamais pris en considération pour regrouper les élèves. Les différences d'organisation du deuxième cycle du secondaire peuvent expliquer ces résultats contrastés, mais des similitudes apparentes peuvent masquer des différences fondamentales de politique. Ainsi, le passage automatique d'une année d'études à l'autre induit la constitution de classes d'élèves du même âge. Les pratiques strictes de sélection et de groupement en classes homogènes peuvent toutefois avoir les mêmes conséquences : les élèves progressent au même rythme que les autres élèves de leur cohorte d'âge, abandonnent leurs études ou sont dirigés vers des types de programmes conçus pour être dispensés à leur groupe d'âge, mais ayant une finalité ou un intérêt différent. C'est notamment le cas en Hongrie.

Un indice de sélectivité des politiques de groupement a été calculé à partir des critères indiqués dans le tableau D5.4 et de la question portant sur les demandes des parents ou tuteurs. Les hypothèses adoptées pour construire cet indice sont les suivantes : d'une part, le groupement aléatoire et le groupement par aptitudes hétérogènes sont moins susceptibles d'accentuer les écarts de performances (par conséquent, un score négatif leur est affecté dans l'indice) et, d'autre part, le groupement par aptitudes homogènes et le groupement basé sur les

Le groupement par aptitude renforce la sélection des élèves dans une minorité d'établissements.

Dans le deuxième cycle du secondaire, regrouper les élèves en fonction de l'âge est courant en Hongrie et en Suède, mais rare en Corée, au Danemark, en Finlande et en France.

Un indice résume la sélectivité des politiques de groupement des différents pays.

demandes des parents sont plus susceptibles de creuser les écarts de performance (un score positif leur est affecté dans l'indice). Cet indice a été normalisé sur une échelle internationale. Le tableau D5.4. montre la valeur moyenne de l'indice de sélectivité dans chaque pays (une valeur positive indique que les politiques de groupement sont plus sélectives dans un pays qu'elles ne le sont en moyenne dans les autres pays) et indique les écarts entre établissements au sein des pays.

Dans certains pays, de fortes proportions d'élèves fréquentent des établissements du deuxième cycle du secondaire dont les critères de groupement sont moins sélectifs par rapport à la moyenne internationale : elles représentent plus de 75 % en Corée, en Finlande et en Norvège, et plus de 50 % au Danemark, en Espagne, en France, en Italie, au Mexique, en Suède et en Suisse. L'inverse est vrai dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et au Portugal, où la majorité des élèves sont inscrits dans des établissements où la politique de groupement est plus susceptible de creuser les écarts de performance entre les élèves. En Irlande, la valeur élevée de l'indice s'explique par le fait que les élèves choisissent les matières et les niveaux des examens qu'ils ont l'intention de présenter et qu'ils sont regroupés en conséquence. Le groupement par aptitudes réalisé dans ce contexte basé sur le choix des épreuves n'a pas la même signification que dans les systèmes où la structure des cours est prédéfinie par les programmes.

Les politiques sélectives d'admission et de groupement sont moins fréquentes en Espagne et en Suède que dans d'autres pays.

Quel est le degré de sélectivité des politiques d'admission et de groupement les unes par rapport aux autres ? Le graphique D5.3 compare le degré de sélectivité de chaque politique. En abscisse, un indice de sélectivité combine les scores des indices relatifs aux politiques d'admission liées aux résultats scolaires et à l'adhésion des parents ¹. L'ordonnée mesure la valeur de l'indice de sélectivité des politiques de groupement.

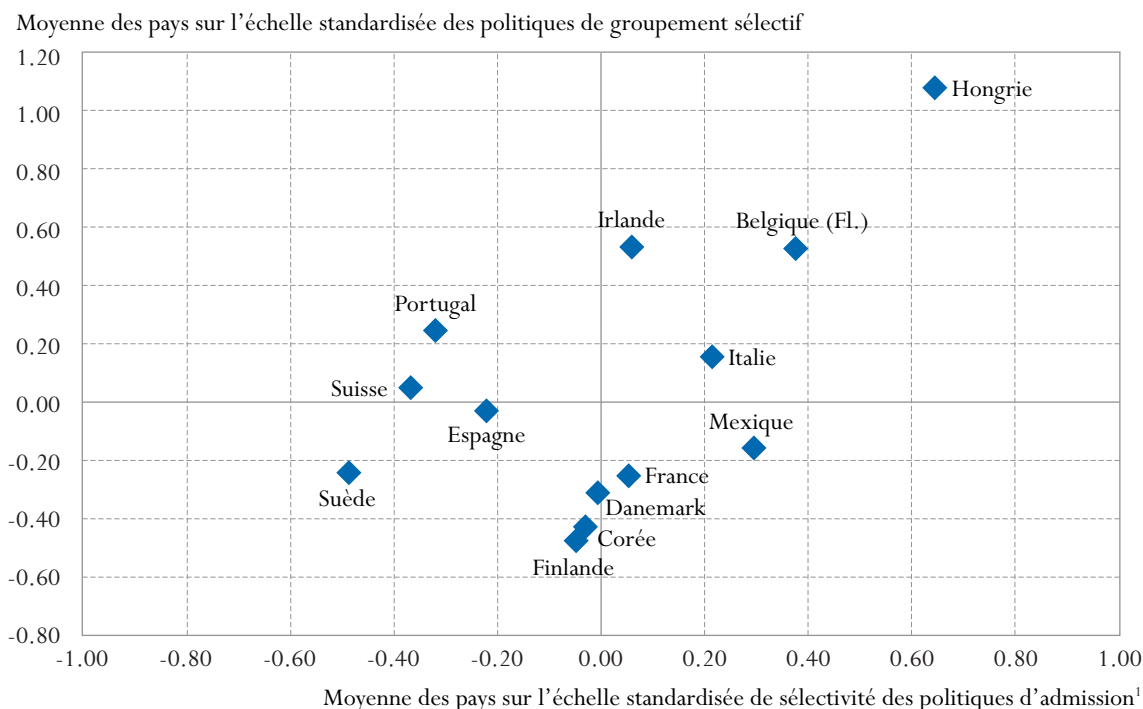
Ce graphique montre que par rapport à la moyenne internationale, les politiques d'admission et de groupement appliquées par les établissements sont plus sélectives dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande et en Italie. Par contraste, en Espagne et en Suède, les établissements se montrent moins sélectifs que la moyenne internationale dans leur politique d'admission et ils tendent à appliquer plus rarement des politiques de groupement sélectif. Ces deux aspects de la sélectivité ne vont pas forcément de pair. Il est possible par exemple que les établissements hautement sélectifs en termes de résultats scolaires ne ressentent pas autant que les établissements « polyvalents » la nécessité de répartir les élèves par aptitudes. En France et au Mexique, les politiques d'admission sont légèrement plus sélectives que la moyenne, mais les politiques de groupement le sont légèrement moins. L'inverse est vrai au Portugal. Il y a lieu de souligner que ce sont les trois seuls pays sur les 13 considérés qui affichent des tendances opposées pour les politiques d'admission et les politiques de groupement.

Il est cependant malaisé de mesurer la sélectivité et son impact sur l'équité.

La plus grande prudence s'impose lors de l'interprétation de ce premier classement des systèmes scolaires en fonction de leur sélectivité. Cette mise en garde s'explique notamment par le fait que les objectifs d'une politique donnée peuvent être différents. Par exemple, le groupement par aptitude peut, selon le contexte social et pédagogique, servir à aider davantage les élèves en difficulté

Graphique D5.3. Politiques d'admission liées aux résultats et politiques de groupement sélectif (2001)

Moyennes des pays sur les échelles standardisées de politiques de groupement sélectif et de sélectivité des politiques d'admission



Exemple : Un pays situé dans le quadrant supérieur droit présente à la fois des politiques d'admission et des politiques de groupement qui sont plus sélectives que la moyenne.

Note : Les échelles internationales comprennent uniquement les pays ayant fourni des données comparables au niveau international.

1. Les valeurs correspondent à la moyenne sur l'échelle standardisée des politiques d'admission liées aux résultats et sur l'échelle standardisée des politiques d'admission liées à l'adhésion des parents. Les valeurs positives indiquent que les politiques sont plus sélectives que la moyenne des pays étudiés.

Source : OCDE. Tableaux D5.2 et D5.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

scolaire ou à les placer dans un environnement d'apprentissage plus propice ou, au contraire, être utilisé comme moyen de discrimination à l'encontre des élèves issus de milieux défavorisés.

Plus généralement, la relation entre la séparation des élèves du deuxième cycle du secondaire et l'équité globale des systèmes éducatifs et de leurs résultats est loin d'être directe. Cela s'explique en partie par le fait que les questions d'équité commencent à intervenir dans les questions d'orientation personnelle à ce niveau d'enseignement. Sachant que les élèves se préparent à des avenir différents, qui dépendent de leurs aptitudes et d'autres caractéristiques personnelles, la forme la plus équitable d'éducation ne consiste pas nécessairement à garder tous les élèves scolarisés dans le même établissement ou dans la même classe. Il n'en reste pas moins que la séparation des élèves peut avoir pour conséquence de compromettre l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

Définitions et méthodologie

Les données de cet indicateur sont dérivées des réponses des chefs d'établissement à l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième

Les données sur les politiques d'admission et de groupement des élèves proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) de 2001.

cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*). Cette enquête sur la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été réalisée dans 4 400 établissements de 15 pays pendant l'année scolaire 2001-2002. Elle est décrite de manière plus détaillée à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les *politiques d'admission des élèves* reposent sur les critères suivants : le domicile dans une zone géographique déterminée, les résultats scolaires, les examens d'entrée, la recommandation de l'établissement d'où provient l'élève, l'adhésion des parents à la philosophie de l'établissement, la nécessité pour l'élève de suivre un programme donné ou l'intérêt qu'il y porte, la préférence accordée aux membres de la famille des élèves ayant fréquenté ou fréquentant l'établissement.

Les *politiques de groupement sélectif* sont définies selon la manière dont les élèves sont groupés ou répartis dans des classes : de façon plus ou moins aléatoire, selon des aptitudes plus ou moins homogènes, de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe, en fonction des qualifications spécifiques des enseignants, de façon à ce que les élèves aient à peu près le même âge, en fonction des programmes et matières que les élèves choisissent ou selon les demandes des parents.

L'*indice des politiques d'admission liées aux résultats scolaires* est obtenu en additionnant les réponses des chefs d'établissement à des questions portant sur la fréquence d'utilisation des critères suivants pour décider de l'admission et de l'orientation des élèves dans des programmes du deuxième cycle du secondaire : les résultats scolaires, les examens d'entrée et la recommandation de l'école d'où provient l'élève. Les options de réponse « Toujours ou souvent » correspondent à un score de deux points, l'option « Parfois » à un score de un point et l'option « Jamais » à un score nul.

L'*indice des politiques de groupement sélectif* est obtenu en additionnant les réponses des chefs d'établissement à des questions portant sur la fréquence de groupement des élèves selon les critères suivants : de façon plus ou moins aléatoire, selon des aptitudes plus ou moins homogènes, de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe et selon les demandes des parents ou des tuteurs. Lors du calcul de l'indice global, les pratiques d'intégration (par exemple, le groupement réalisé de manière aléatoire et de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe) ont été considérées avec un signe négatif. Les options de réponse « Toujours ou souvent » correspondent à un score de deux points, l'option « Parfois » à un score de un point et l'option « Jamais » à un score nul. Un score élevé de cet indice indique une tendance marquée au groupement des élèves en fonction de leurs aptitudes ou de leur milieu socio-culturel et un score peu élevé, une tendance à l'intégration des élèves.

D₅

Note

1. Cet indice donne une idée de la mesure dans laquelle les établissements tiennent compte de l'adhésion des parents à leur philosophie et donnent la préférence aux membres de la famille. L'indice de sélectivité des politiques d'admission correspond à la moyenne des indices de politiques d'admission basées sur les résultats et de politiques d'admission basées sur l'adhésion des parents.

Tableau D5.1. Politiques d'admission et d'orientation des élèves du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dans lesquels, d'après les chefs d'établissement, on tient toujours, parfois ou jamais compte de divers facteurs pour l'admission ou l'orientation d'un élève vers les différents programmes du deuxième cycle du secondaire qui sont proposés dans l'école

	Domicile dans une zone géographique déterminée			Résultats scolaires de l'élève			Examen d'entrée			Recommandation de l'école dont proviennent les élèves		
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Belgique (Fl.) ¹	92	5	3	16	28	56	94	6	n	14	37	49
Danemark	55	18	26	19	32	48	33	63	3	19	28	53
Finlande ²	80	15	4	9	10	81	62	22	15	64	32	4
France	27	17	57	23	38	38	89	7	4	21	41	38
Hongrie	67	10	23	7	7	86	45	8	46	58	29	13
Irlande ¹	76	11	14	56	28	15	93	5	2	42	30	27
Italie	56	18	26	51	11	38	53	10	38	48	23	29
Corée	34	13	53	17	10	74	55	8	37	63	11	26
Mexique	65	19	16	22	16	62	11	7	81	66	23	11
Norvège	31	20	50	5	11	83	92	8	n	64	35	1
Portugal ¹	20	21	59	43	34	23	92	0	8	66	30	4
Espagne ¹	32	9	59	78	15	7	76	19	5	81	16	3
Suède	51	18	31	9	18	73	67	31	3	100	n	n
Suisse	47	19	33	58	17	25	29	50	22	60	25	15
<i>Moyenne des pays</i>	<i>52</i>	<i>15</i>	<i>32</i>	<i>30</i>	<i>20</i>	<i>51</i>	<i>64</i>	<i>17</i>	<i>19</i>	<i>55</i>	<i>26</i>	<i>20</i>
Pays-Bas ³	100	n	n	11	18	71	87	13	n	6	29	65

	Adhésion des parents à la « philosophie » de l'établissement			L'élève doit suivre (ou est intéressé par) un programme spécifique			Priorité accordée aux membres de la famille d'élèves fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement		
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Belgique (Fl.) ¹	34	18	48	5	30	65	78	16	6
Danemark	95	5	n	15	22	63	81	12	7
Finlande ²	70	8	22	33	52	16	98	1	n
France	84	7	9	7	27	67	59	30	11
Hongrie	55	11	34	10	12	77	41	32	28
Irlande ¹	52	27	21	29	39	32	44	20	36
Italie	72	11	18	16	15	68	46	29	25
Corée	84	10	6	60	22	18	87	9	4
Mexique	74	9	17	51	23	26	77	17	6
Norvège ⁴	98	2	n	28	45	26	100	a	a
Portugal ¹	81	13	5	12	34	54	55	30	15
Espagne ¹	79	9	13	39	26	35	33	21	46
Suède	100	a	a	16	26	58	100	a	a
Suisse	96	3	2	27	31	42	92	6	2
<i>Moyenne des pays</i>	<i>77</i>	<i>9</i>	<i>14</i>	<i>25</i>	<i>29</i>	<i>46</i>	<i>71</i>	<i>19</i>	<i>17</i>
Pays-Bas ³	64	24	13	14	18	68	100	n	n

1. La question de la « politique d'admission » concerne davantage le premier que le deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des cas, les élèves sont admis dans un établissement scolaire donné au début du premier cycle du secondaire.

2. En Finlande, certains établissements de deuxième cycle du secondaire ont renforcé leurs programmes de sciences, de musique ou de langues, leurs programmes culturels, artistiques ou sportifs. De même, certains établissements d'enseignement professionnel du secondaire présentent des cours de perfectionnement sur les ressources naturelles et les questions écologiques. Les élèves demandent habituellement à être inscrits dans ces établissements parce que leurs parents adhèrent au programme que ceux-ci proposent.

3. Pays n'ayant pas satisfait tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données présentées ne sont pas pondérées.

4. Les données sont imputées pour la Norvège car la question n'a pas été posée sous cette forme dans la version norvégienne de l'enquête.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D5.2. Indices de politiques d'admission et d'orientation liées aux résultats des élèves (2001)

Moyenne des pays et écarts types relatifs à l'indice international standardisé et valeurs d'indice pour différents centiles de la population des élèves du deuxième cycle du secondaire

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Indice standardisé des politiques d'admission liées aux résultats (résultats scolaires de l'élève, examen d'entrée et recommandation de l'école dont proviennent les élèves)							
	Moyenne	Écart type	Erreur type	Centiles				
				10 ^e	25 ^e	Médiane	75 ^e	90 ^e
Belgique (Fl.) ¹	0.25	0.78	(0.05)	-0.86	-0.24	0.38	1.00	1.00
Danemark	0.57	0.97	(0.08)	-0.86	-0.24	1.00	1.62	1.62
Finlande ²	0.16	0.78	(0.05)	-0.86	-0.24	0.38	0.38	1.00
France	0.04	0.90	(0.05)	-1.48	-0.24	0.38	1.00	1.00
Hongrie	0.58	0.90	(0.05)	-0.24	-0.24	1.00	1.00	1.62
Irlande ¹	-0.54	0.84	(0.06)	-1.48	-1.48	-0.86	-0.24	0.38
Italie	0.07	1.40	(0.07)	-1.48	-1.48	-0.24	1.62	2.24
Corée	0.32	0.99	(0.06)	-0.86	-0.24	-0.24	1.00	1.62
Mexique	0.68	0.92	(0.05)	-0.24	-0.24	1.00	1.00	1.62
Norvège	-0.10	0.52	(0.04)	-0.86	-0.24	-0.24	0.38	0.38
Portugal ¹	-0.66	0.86	(0.06)	-1.48	-1.48	-0.86	-0.24	0.38
Espagne ¹	-0.99	0.67	(0.04)	-1.48	-1.48	-1.48	-0.86	-0.24
Suède	-0.25	0.55	(0.04)	-0.86	-0.24	-0.24	-0.24	0.38
Suisse	-0.16	0.97	(0.04)	-1.48	-0.86	-0.24	0.38	1.00
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.00</i>	<i>0.86</i>	<i>(0.05)</i>	<i>-1.03</i>	<i>-0.64</i>	<i>-0.02</i>	<i>0.56</i>	<i>1.00</i>

Remarque : Les indices internationaux comprennent uniquement les pays ayant fourni des données comparables à l'échelle internationale.

1. La question de la « politique d'admission » concerne davantage le premier que le deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des cas, les élèves sont admis dans un établissement scolaire donné au début du premier cycle du secondaire.

2. En Finlande, certains établissements du deuxième cycle du secondaire ont renforcé leurs programmes de sciences, de musique ou de langues, leurs programmes culturels, artistiques ou sportifs. De même, certains établissements d'enseignement professionnel du secondaire présentent des cours de perfectionnement sur les ressources naturelles et les questions écologiques. Les élèves demandent habituellement à être inscrits dans ces établissements parce que leurs parents adhèrent au programme que ceux-ci proposent.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D5.3. Fréquence d'utilisation de divers critères pour grouper les élèves au sein d'établissements du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dans lesquels, d'après les chefs d'établissement, différentes politiques de groupement sont toujours, parfois ou jamais utilisées

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Les élèves sont groupés ou répartis dans des classes...											
	de façon plus ou moins aléatoire			selon des aptitudes plus ou moins homogènes			de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe			en fonction des qualifications spécifiques des enseignants		
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours
Belgique (Fl.)	54	23	23	41	31	28	49	32	18	85	13	2
Danemark	31	23	46	72	24	4	50	24	26	83	15	2
Finlande	26	25	49	58	37	5	41	11	47	74	23	4
France	50	28	21	68	26	7	24	22	54	54	19	27
Hongrie	64	18	19	26	26	48	41	25	34	81	10	9
Irlande	49	37	15	9	50	41	25	55	20	61	28	11
Italie	83	10	8	70	15	15	8	4	87	86	12	1
Corée	75	18	7	58	26	16	12	12	76	78	13	9
Mexique	44	19	37	50	29	21	30	21	48	75	20	5
Norvège	25	27	48	56	40	4	21	23	56	76	21	3
Portugal	67	16	18	74	16	10	45	25	31	70	15	15
Espagne	57	19	24	79	16	5	52	21	27	97	3	n
Suède	41	19	40	85	14	1	48	20	32	70	25	5
Suisse	48	23	29	44	48	8	40	29	31	73	10	16
<i>Moyenne des pays</i>	<i>51</i>	<i>22</i>	<i>27</i>	<i>56</i>	<i>28</i>	<i>15</i>	<i>35</i>	<i>23</i>	<i>42</i>	<i>76</i>	<i>16</i>	<i>8</i>
Pays-Bas ¹	100	n	n	100	n	n	100	n	n	100	n	n

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Les élèves sont groupés ou répartis dans des classes...									
	composées d'élèves ayant à peu près le même âge			en fonction des programmes et matières qu'ils choisissent			selon les demandes des parents			
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	
Belgique (Fl.)	50	8	42	4	3	93	47	49	4	
Danemark	65	29	6	13	15	72	67	32	1	
Finlande	67	16	16	12	27	61	81	18	1	
France	73	7	20	3	10	87	73	25	2	
Hongrie	4	2	94	11	14	75	19	39	42	
Irlande	57	10	33	7	13	80	63	33	4	
Italie	38	10	52	19	10	70	14	68	18	
Corée	77	4	19	15	18	67	88	10	2	
Mexique	51	20	29	48	14	38	73	22	5	
Norvège	39	7	55	27	36	37	83	17	n	
Portugal	31	38	31	5	3	93	48	45	7	
Espagne	58	10	32	7	7	86	75	20	5	
Suède	n	n	100	n	6	94	60	37	3	
Suisse	60	9	30	10	27	63	70	26	4	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>48</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>73</i>	<i>62</i>	<i>31</i>	<i>7</i>	
Pays-Bas ¹	100	n	n	1	n	99	100	n	n	

1. Pays n'ayant pas satisfait à tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données présentées ne sont pas pondérées.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D5.4. Indice des politiques de groupement sélectif d'élèves au sein des établissements, d'après les chefs d'établissement (2001)

Moyenne des pays et écarts types relatifs à l'indice international standardisé et valeurs d'indice pour différents centiles de la population des élèves du deuxième cycle du secondaire

	Moyenne	Écart type	Erreur type	Centiles				
				10 ^e	25 ^e	Médiane	75 ^e	90 ^e
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Belgique (Fl.)	0.52	0.97	(0.06)	-0.68	-0.08	0.52	1.13	1.73
Danemark	-0.25	0.87	(0.07)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Finlande	-0.47	0.86	(0.05)	-1.89	-1.28	-0.68	-0.08	0.52
France	-0.32	0.81	(0.04)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	0.52
Hongrie	1.07	1.12	(0.06)	-0.68	-0.08	1.13	1.73	2.33
Irlande	0.53	0.97	(0.06)	-0.68	-0.08	0.52	1.13	1.73
Italie	0.15	0.76	(0.04)	-0.68	-0.08	-0.08	0.52	1.13
Corée	-0.43	0.84	(0.05)	-1.89	-0.68	-0.68	-0.08	0.52
Mexique	-0.16	0.95	(0.05)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Norvège	-0.65	0.72	(0.05)	-1.89	-1.28	-0.68	-0.08	0.52
Portugal	0.24	0.87	(0.06)	-0.68	-0.08	0.52	0.52	1.13
Espagne	-0.03	0.89	(0.05)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Suède	-0.25	0.86	(0.06)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Suisse	0.05	0.93	(0.04)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Moyenne des pays	0.00	0.89	(0.05)	-1.20	-0.55	0.01	0.57	1.13

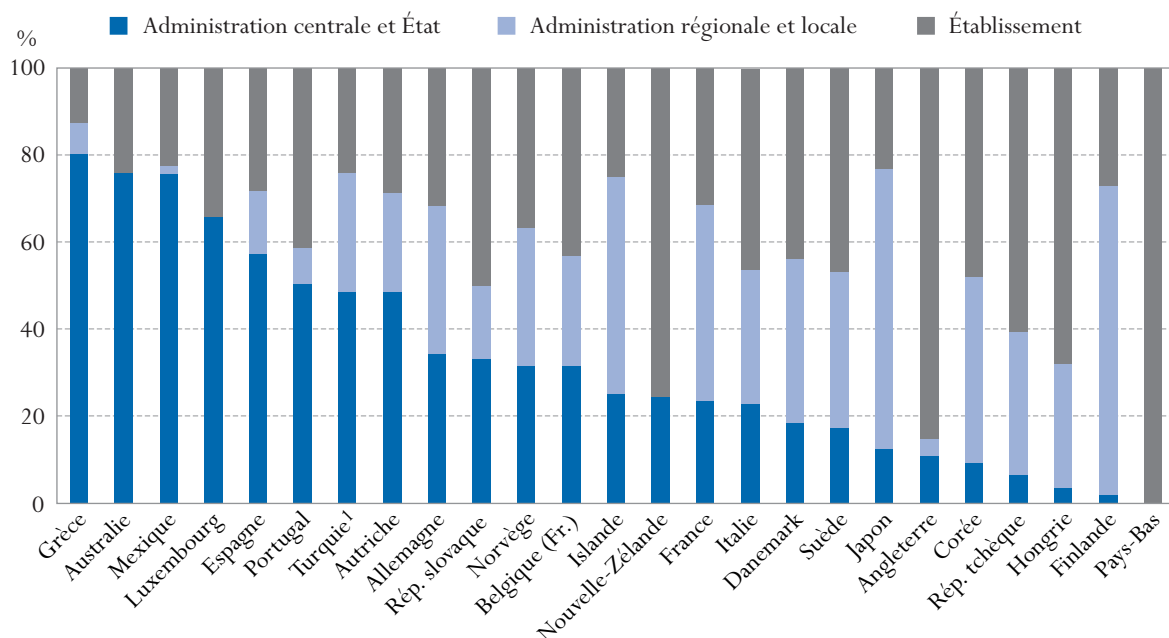
Remarque : Les indices internationaux comprennent uniquement les pays ayant fourni des données comparables à l'échelle internationale.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D6 : LA PRISE DE DÉCISION DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

- Par rapport à l'ensemble des pays, les décisions sont le plus souvent fort centralisées (c'est-à-dire prises au niveau du gouvernement central et/ou de l'État) en Australie, en Autriche, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Le gouvernement central joue un rôle nettement prédominant en Grèce (88 % des décisions sont de son ressort) et au Luxembourg (66 % des décisions).
- Les décisions sont plus souvent prises par les établissements en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en République tchèque. Aux Pays-Bas, toutes les décisions sont du ressort des établissements.
- Dans tous les pays de l'OCDE, les décisions portant sur l'organisation de l'enseignement sont plus souvent prises par les établissements, tandis que celles en rapport avec la planification et les structures sont plutôt du ressort des autorités centrales. La situation est plus contrastée pour les décisions concernant la gestion du personnel et l'affectation et l'utilisation des ressources.
- Parmi les décisions prises par les établissements, un peu moins de la moitié le sont en toute autonomie et une proportion comparable est assujettie à un cadre réglementaire défini par des autorités supérieures. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances sont relativement peu nombreuses. Les décisions relevant de la planification et des structures sont moins susceptibles d'être prises en toute autonomie par les établissements que les décisions relevant d'autres domaines.
- Entre 1998 et 2003, la prise de décision s'est décentralisée dans la plupart des pays. Cette tendance est particulièrement manifeste en Corée, en République tchèque et en Turquie. La Communauté française de Belgique et la Grèce ont assisté à une évolution inverse.

Graphique D6.1. Pourcentage des décisions prises à chaque niveau administratif dans les établissements publics du premier cycle du secondaire (2003)



Exemple : En Grèce, 80 % des décisions sont prises au niveau de pouvoir le plus élevé, c'est-à-dire le niveau de l'administration centrale et de l'État, 7% au niveau de l'administration régionale et locale et 13% au niveau de l'établissement.

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises au niveau de l'administration centrale et de l'État.

Source : OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur étudie la répartition de la prise de décision par niveau de pouvoir, par domaine et par processus décisionnel dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements est un aspect important de la politique de l'éducation. Depuis le début des années 80, de nombreux pays se sont engagés dans un processus de réforme systémique et de restructuration de l'éducation, dont l'un des objectifs majeurs est de donner un plus grand pouvoir de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Paradoxalement, de nombreuses mesures ont été prises pendant la même période pour accroître l'influence des autorités centrales dans plusieurs domaines. Citons à titre d'exemple l'assouplissement de la réglementation procédurale et de la gestion financière qui peut aller de pair avec un renforcement du contrôle des résultats par les autorités centrales et l'instauration d'un cadre national plus strict pour les programmes de cours.

Il donne également une idée de l'importance relative des niveaux administratifs dans les systèmes éducatifs.

Les raisons qui président à la modification des profils de centralisation sont nombreuses et varient d'un pays à l'autre. Il s'agit le plus souvent d'améliorer l'efficacité économique et le contrôle financier, de réduire les tracasseries administratives, d'accroître la réactivité aux besoins des communautés locales, de gérer les ressources humaines de manière plus créative, d'augmenter le potentiel d'innovation et de réunir des conditions susceptibles de rehausser la qualité de l'enseignement. Parmi les aspects politiques plus controversés,

citons l'intérêt accru pour des mesures visant à renforcer l'obligation de rendre compte et l'égalité des chances. Ces deux aspects se prêtent mieux à un examen plus centralisé, sous la forme de programmes nationaux d'évaluation et dans le respect de cadres définis au niveau central.

Rehausser la qualité de l'éducation et en augmenter l'efficacité et la réactivité sont autant de raisons invoquées pour justifier la volonté d'accroître l'autonomie des établissements. L'impact de cette politique sur l'égalité des chances est plus controversé. L'autonomie des établissements est censée améliorer la réactivité aux besoins locaux, mais certains craignent qu'elle n'institue des mécanismes de choix qui privilégieraient des groupes déjà favorisés de la société. Imposer aux établissements de respecter des cadres définis au niveau central lorsqu'ils prennent certaines décisions pourrait être une alternative souhaitable à l'autonomie totale des établissements.

Cet indicateur présente les résultats de la collecte de données menée en 2003 relative à la prise de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et les compare à ceux de la collecte précédente qui avait été réalisée en 1998. Les réponses ont été collationnées dans chaque pays par un panel d'experts représentant différents niveaux de pouvoir de décision pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les questionnaires soumis lors des deux collectes de données sont très similaires, seule la composition du panel dans chaque pays a changé entre les deux collectes. Il n'est donc pas exclu qu'un élément subjectif intervienne dans les changements observés lors de la comparaison des résultats des deux enquêtes.

Observations et explications

Dans 14 pays de l'OCDE sur 25, la plupart des décisions en rapport avec le premier cycle de l'enseignement secondaire sont prises au niveau local ou par l'établissement. L'établissement est de loin l'instance de décision la plus importante en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque : plus de la moitié des décisions y sont prises par les établissements. Les Pays-Bas viennent en première position dans ce classement. Dans ce pays, toutes les décisions sont du ressort des établissements. La prise de décision par les autorités locales – par opposition à la prise de décision par les établissements – est une caractéristique du premier cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, où 70 % des décisions sont prises à ce niveau, et, dans une moindre mesure, en Islande et au Japon, où cette proportion est de l'ordre de 50 %.

Le gouvernement central est la principale instance de décision en Grèce et au Luxembourg et, dans une moindre mesure, au Portugal et en Turquie. Dans ces pays, 50 % au moins des décisions sont de son ressort. Dans d'autres pays en revanche, le gouvernement central se contente souvent de définir le cadre dans lequel les décisions seront prises et ne prend pas de décisions finales en matière de mise en œuvre. C'est le cas en Australie, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne et aux Pays-Bas. Le rôle du gouvernement central est assez limité en Allemagne, en Angleterre, en Corée, en Finlande, en Hongrie et en République tchèque.

L'autonomie des établissements est souvent au cœur des politiques de décentralisation.

Dans 14 pays de l'OCDE sur 25, la plupart des décisions sont prises au niveau local ou par l'établissement.

Le gouvernement central est la principale instance de décision en Grèce, au Luxembourg et au Portugal, mais son rôle est limité dans d'autres pays.

Dans les pays fédéraux ainsi que dans ceux où les régions jouissent d'une grande autonomie, les États ou les régions autonomes ont tendance à voir leur rôle se développer et à devenir les instances centralisées de décision les plus importantes. Ce constat s'applique en particulier à l'Australie et à l'Espagne, où respectivement 76 et 57 % des décisions sont prises à ce niveau.

Dans certains pays comme l'Allemagne, la France, la Norvège et la Turquie, les décisions sont réparties de manière plus uniforme entre les autorités centrales, le niveau intermédiaire et les établissements (voir le tableau D6.1 et le graphique D6.1). Dans trois pays (en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande), un seul niveau de pouvoir prend des décisions en matière d'enseignement, abstraction faite des décisions qui sont du ressort des établissements.

Domaines de prise de décision

L'évaluation globale des instances intervenant dans le processus décisionnel porte sur plusieurs domaines de décision. Elle peut donc masquer des différences dans le degré de centralisation des décisions dans les divers domaines. Ainsi, un pays peut appliquer un régime centralisé à la majeure partie des décisions portant sur les programmes de cours, mais donner à ses établissements un pouvoir de décision quasi total à propos des méthodes pédagogiques. La répartition des décisions prises par chaque instance administrative dans les quatre domaines de décision (l'organisation de l'enseignement, la gestion du personnel, la planification et les structures et, enfin, les ressources – voir la section « Définitions et méthodologie » à la fin de l'indicateur) donne une idée de la « décentralisation fonctionnelle » des décisions, c'est-à-dire compte tenu du fait que certains domaines peuvent être centralisés et d'autres domaines décentralisés dans le même pays.

La différenciation du pouvoir de décision en fonction du domaine auquel elles se rapportent montre que les décisions qui portent sur l'organisation de l'enseignement sont plus souvent prises par les établissements. Ce constat s'applique à tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données. Les décisions concernant les méthodes pédagogiques et les manuels, les critères de regroupement des élèves au sein de l'établissement et les modes d'évaluation des élèves au jour le jour sont pour la plupart du ressort des établissements. En Angleterre, en Hongrie, en Italie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, elles relèvent même de la seule compétence des établissements. En Grèce, le pays le plus « centralisé » de tous, la moitié environ de ces décisions sont prises par les établissements. En fait, c'est le seul domaine dans lequel les établissements prennent des décisions en Grèce (voir le tableau D6.2).

Dans les trois autres domaines (la gestion du personnel, la planification et les structures et, enfin, les ressources), la proportion de décisions prises par les établissements est généralement plus faible et les profils décisionnels sont moins tranchés. Dans l'ensemble, les établissements sont moins susceptibles d'intervenir dans les décisions relatives à la planification et aux structures (par exemple, les décisions concernant l'ouverture et la fermeture d'un établissement, l'éla-

Le pouvoir de décision en matière d'organisation de l'enseignement, de gestion du personnel, de planification et de structures, et de ressources peut appartenir à des entités administratives différentes.

L'établissement est généralement l'instance la plus importante dans les décisions sur l'organisation de l'enseignement...

...mais les profils décisionnels sont plus contrastés dans les autres domaines de décision.

laboration des programmes de cours et la définition des conditions de délivrance des diplômes). Dans 13 pays sur 25, la moitié au moins des décisions sont prises au niveau central et en Grèce, la totalité de ces décisions sont du ressort du pouvoir central. Le gouvernement central joue un grand rôle dans les décisions en rapport avec la planification et les structures du système éducatif, même dans des pays qui affichent une tendance à la décentralisation, tels que l'Autriche, l'Islande et la Suède.

Dans le domaine de la gestion du personnel (par exemple, les décisions concernant l'embauche ou le licenciement de membres du personnel, les barèmes salariaux et les conditions de travail), plus de la moitié des décisions sont prises par le pouvoir central en Grèce, au Luxembourg, au Portugal et en Turquie ou par les autorités de la province ou de l'État (fédéré) en Australie, en Espagne et au Mexique. La plupart des décisions en matière de gestion du personnel sont du ressort des pouvoirs publics locaux en Finlande et en Islande, et du ressort des établissements en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas (100 %), en République slovaque et en Suède. En Corée, la gestion du personnel et l'organisation de l'enseignement sont les deux seuls domaines de décision dans lesquels le pouvoir central intervient (voir le tableau D6.2).

C'est dans le domaine de l'affectation et de l'utilisation des ressources que les pouvoirs publics locaux ont le plus de responsabilité dans l'ensemble. Les autorités locales jouent un rôle significatif dans ces décisions dans la moitié des pays environ. En Finlande et en Islande, la totalité de ces décisions sont du ressort des pouvoirs publics locaux. En Allemagne, les *Länder*, qui ont pourtant de grandes responsabilités dans d'autres domaines, n'interviennent pas du tout dans ces décisions qui sont essentiellement prises par les autorités locales (voir le tableau D6.2).

Processus décisionnels

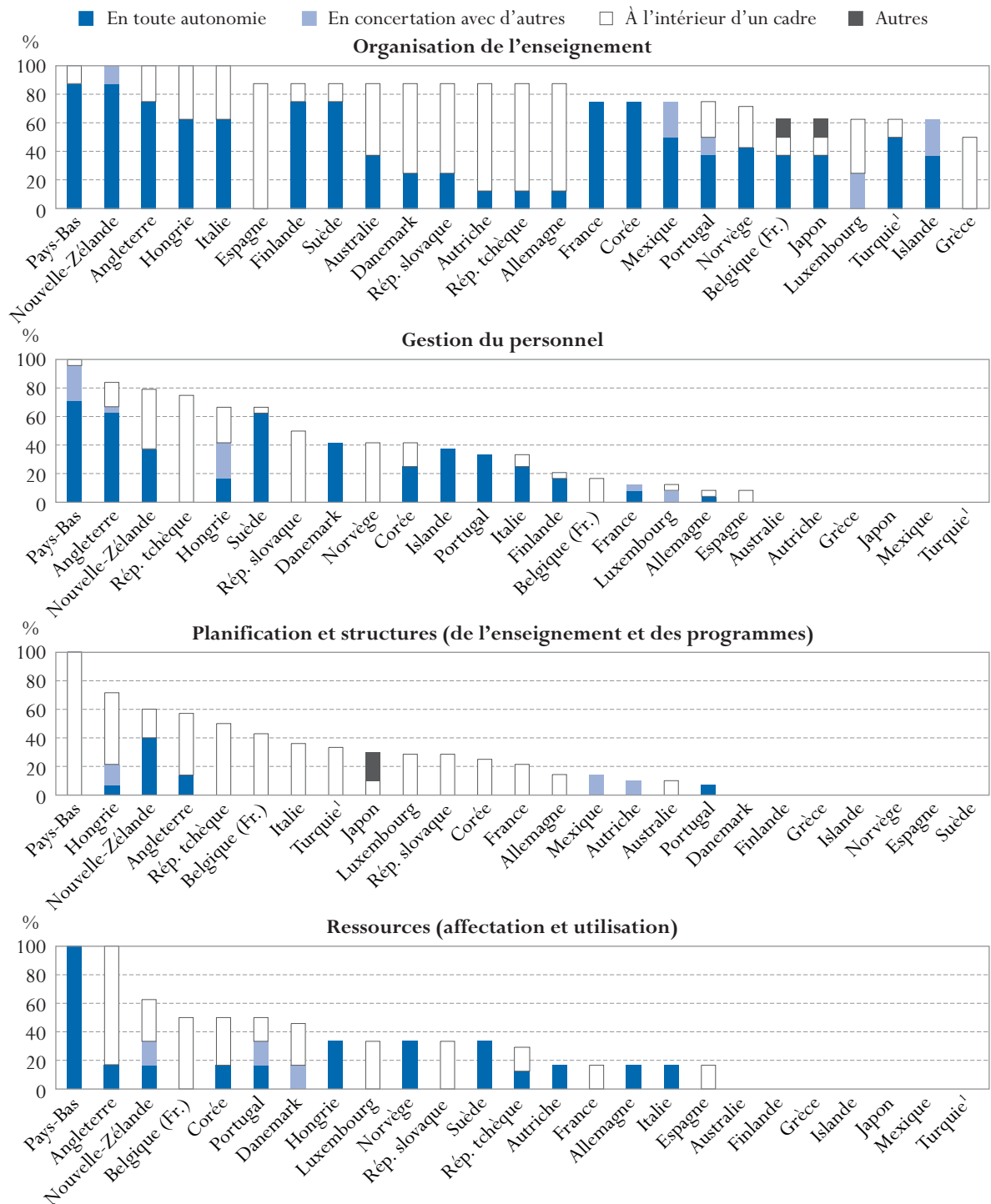
Le tableau D6.3 indique les pourcentages de décisions prises par les établissements en fonction du processus décisionnel ou du degré d'autonomie pour ce type de décision. En moyenne, tous pays confondus, la plupart des décisions sont – en égale proportion – soit prises en toute autonomie, soit assujetties à un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances du système éducatif ou dans d'autres circonstances sont relativement rares dans l'ensemble.

Dans les trois pays où la plupart des décisions sont du ressort des établissements – en Angleterre (85 %), en Nouvelle-Zélande (75 %) et aux Pays-Bas (100 %) –, 50 % au moins des décisions sont prises en toute autonomie et entre 30 et 50 % des décisions sont assujetties à un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. Les autres décisions sont prises en concertation avec d'autres instances du système éducatif. Par contre, en République slovaque et en République tchèque, où la proportion des décisions qui sont du ressort des établissements est également supérieure à la moyenne, les établissements doivent le plus souvent respecter un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. En toute logique, dans les pays où le processus décisionnel est plus centralisé, les

Le degré d'autonomie des établissements en matière de prise de décisions est variable.

D6

Graphique D6.2. Pourcentage des décisions prises par les établissements publics du premier cycle du secondaire, selon le mode et le domaine de décision (2003)



Exemple : Aux Pays-Bas, dans chaque domaine toutes les décisions sont prises par l'établissement mais elles peuvent être prises en toute autonomie ou en concertation avec d'autres niveaux de pouvoir ou à l'intérieur d'un cadre. Toutes les décisions relatives aux ressources sont prises en toute autonomie alors que les décisions sur la planification et les structures sont prises à l'intérieur d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur.

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises au niveau de l'établissement dans chaque domaine.

Source : OCDE. Tableau D6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

établissements sont tenus de prendre les décisions qui leur incombent à l'intérieur d'un cadre défini. C'est le cas en Allemagne, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne et en Grèce.

L'analyse des quatre domaines de décision montre que les décisions du ressort des établissements concernant la planification et les structures sont celles qui sont les moins susceptibles d'être prises en toute autonomie et les plus susceptibles d'être assujetties à un cadre défini (voir le tableau D6.4 et le graphique D6.2). Les Pays-Bas l'illustrent bien : les décisions incombant aux établissements sont prises en toute autonomie dans tous les domaines, à l'exception de celui portant sur la planification et les structures (toutes les décisions en rapport avec ce domaine sont assujetties à un cadre défini). La Nouvelle-Zélande échappe à ce constat : deux tiers des décisions du ressort des établissements concernant la planification et les structures sont prises en toute autonomie.

L'analyse du processus décisionnel dans les autres domaines montre que dans l'ensemble, les décisions du ressort des établissements sont – en égale proportion – soit prises en toute autonomie, soit assujetties à un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur, mais que les profils décisionnels varient selon les pays. Ainsi, en Corée et en France, toutes les décisions en rapport avec l'organisation de l'enseignement qui sont du ressort des établissements sont prises en toute autonomie, alors qu'en Espagne et en Grèce, elles ne le sont jamais.

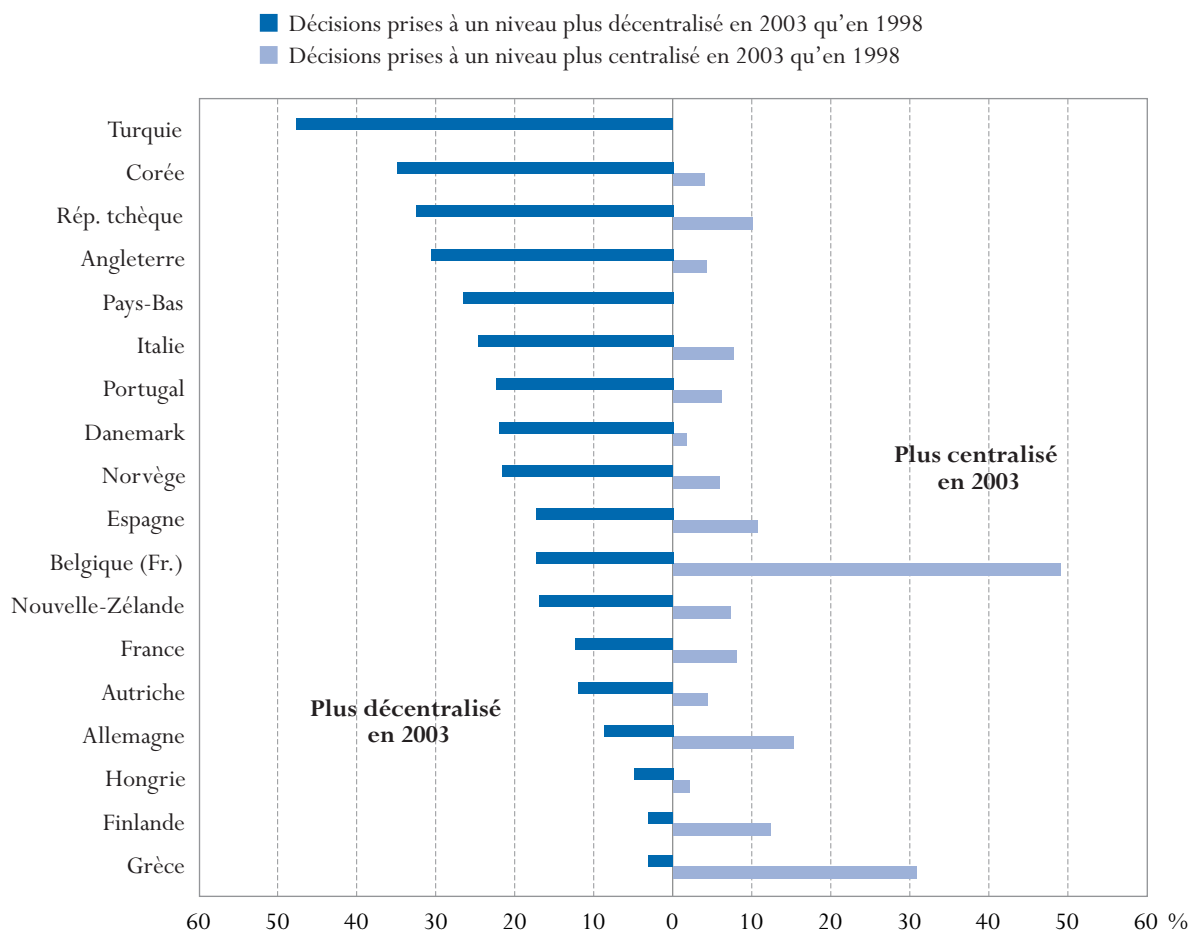
Dans l'ensemble, les établissements sont peu susceptibles de prendre des décisions concernant l'affectation et l'utilisation des ressources, mais ils ont de fortes chances d'être consultés par les instances du système éducatif qui prennent ces décisions. Au Danemark, en Finlande et au Luxembourg, plus de 50 % des décisions sur les ressources sont prises en concertation avec les établissements.

Le tableau D6.6 et le graphique D6.3 montrent que dans 14 pays sur 19, les décisions sont plus décentralisées en 2003 qu'elles ne l'étaient en 1998. Ce constat s'applique en particulier à la Corée, à la République tchèque et à la Turquie, où plus de 30 % des décisions sont prises de manière plus décentralisée en 2003 qu'en 1998. Quant aux décisions du ressort des établissements, la proportion de décisions qui leur incombent a augmenté de plus de 20 % en cinq ans en Angleterre, en Corée, en Norvège et aux Pays-Bas. L'inverse est vrai dans la Communauté française de Belgique et en Grèce, où le processus décisionnel est plus centralisé en 2003 qu'en 1998. En Grèce par exemple, la proportion de décisions du ressort du gouvernement central a augmenté de 25 % entre 1998 et 2003.

Entre 1998 et 2003, le processus décisionnel s'est décentralisé dans la plupart des pays.

Graphique D6.3. Centralisation et décentralisation des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998-2003)

Pourcentage des décisions prises à un niveau plus centralisé ou plus décentralisé en 2003 qu'en 1998



Exemple : En Autriche, à peu près 5 % des décisions ont été prises à un niveau plus centralisé en 2003 qu'en 1998, alors qu'environ 12 % des décisions ont été prises à un niveau plus décentralisé. Le reste des décisions est pris au même niveau en 2003 et en 1998.

Remarque : Des différences de méthodologie pour la collecte des données entre les deux années peuvent entraîner quelques distorsions dans les changements présentés, mais cela ne devrait pas affecter les tendances générales.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises à un niveau plus décentralisé en 2003 qu'en 1998.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les principaux objectifs de la politique de l'éducation en Grèce

Pays membre de l'Union européenne, la Grèce est en pleine mutation économique, politique et démographique. L'administration et les dépenses publiques évoluent, la diversité de la population s'accroît et la société grecque doit faire face à de nouveaux besoins de connaissances et d'information. Ces changements sont autant de défis à relever pour le système éducatif. Tous les niveaux d'enseignement ont été modernisés et les nouvelles technologies ont fait leur entrée dans le monde de l'enseignement. Le système éducatif a évolué pour pouvoir répondre aux nouveaux besoins : la gestion financière et administrative est décentralisée, les parcours éducatifs sont plus différenciés et le relèvement de la qualité de l'éducation est une priorité.

Décentralisation au Danemark

Ces dernières années, la décentralisation a souffert de ce qui pourrait être interprété comme une nouvelle forme de centralisation, qui veut que les municipalités et les établissements coopèrent ou s'unissent au sein d'entités plus importantes dans lesquelles les responsabilités sont partagées. La coopération entre municipalités a été organisée de plusieurs manières et avec un caractère officiel variable. La coopération et l'unification sont censées permettre la réalisation d'économies d'échelle et être un gage de qualité dans un système éducatif qui doit relever de nouveaux défis et répondre à de nouveaux besoins imposés par le monde extérieur. Ces nouvelles opportunités de fonctionnement conjoint et de partage des responsabilités qui s'offrent aux établissements d'enseignement primaire et de coopération entre différents types d'établissements sont créées dans le cadre de la réforme de la loi sur les *Folkskoler*.

La réforme de l'organisation à quatre niveaux en France

En France, les quatre niveaux de pouvoir (l'État, les régions, les départements et les municipalités) correspondent à ceux de l'administration scolaire : l'administration centrale, les académies (placées sous l'autorité des recteurs), les départements (placés sous l'autorité des inspecteurs d'académie) et les établissements. La répartition des responsabilités entre ces niveaux de pouvoir a changé au cours de ces 25 dernières années sous l'effet du processus de décentralisation (le transfert des responsabilités du pouvoir central aux autorités régionales et locales et aux établissements) et de déconcentration (la délégation des pouvoirs de décision à des niveaux inférieurs de l'administration nationale). L'adoption en 2003 d'une nouvelle loi destinée à donner un nouvel élan au processus de décentralisation montre qu'aucun de ces objectifs politiques n'a encore été pleinement atteint.

Dans le secteur public de l'éducation, les collèges sont placés sous la responsabilité des départements, les lycées et les lycées professionnels sous celle des régions. Le fonctionnement et les infrastructures de ces établissements (financement de la construction et de l'entretien des bâtiments) sont du ressort de ces deux niveaux de pouvoir. L'État a gardé la mainmise sur les contenus d'enseignement, sur le recrutement et l'évolution de la carrière des enseignants et des autres personnels de l'éducation et sur la supervision administrative et pédagogique. La plupart des décisions relatives à la gestion et à la formation du personnel sont du ressort des régions (académies), à l'exception notable des décisions concernant le recrutement des enseignants et des cadres.

D6

Le recrutement, la sélection et l'affectation des enseignants en Norvège

En Norvège, le recrutement, la sélection et l'affectation des enseignants sont du ressort des autorités locales dans l'enseignement obligatoire et de la direction de l'établissement dans le deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement obligatoire, le recrutement commence à être confié aussi à la direction des établissements. Cette évolution s'inscrit dans un processus général de décentralisation des pouvoirs et de la prise de décision. Le plus grand défi que les responsables du recrutement, de la sélection et de l'affectation des enseignants ont à relever est de veiller à ce que la dotation en personnel de tous les établissements soit suffisante et représente l'éventail de compétences requis pour répondre à leurs besoins.

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur la prise de décision dans l'éducation et portent sur l'année scolaire 2003-2004.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur montre les proportions de décisions dans le domaine de l'éducation qui sont prises à des niveaux de pouvoir spécifiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire du secteur public. La décentralisation renvoie à la répartition des pouvoirs entre les différents niveaux de l'exécutif. Cette notion comporte deux dimensions : i) l'instance de décision, c'est-à-dire le niveau de pouvoir responsable de la prise de décision et ii) le processus décisionnel, c'est-à-dire le degré d'autonomie ou de partage des responsabilités dans la prise de décision.

Le questionnaire proposait six niveaux de prise de décision : le gouvernement central, le gouvernement de l'État (fédéré), les autorités provinciales/régionales, les autorités infrarégionales ou intercommunales, les autorités locales et les établissements ou leur comité de direction.

Le questionnaire portait sur les quatre domaines de décision suivants :

- *Organisation de l'enseignement* : admission et parcours scolaire des élèves, temps d'instruction, regroupement des élèves, soutien supplémentaire aux élèves, méthodes pédagogiques et évaluation continue des élèves.
- *Gestion du personnel* : embauche et licenciement du personnel enseignant et non enseignant, mission et conditions d'emploi du personnel, barèmes salariaux du personnel, influence sur la carrière du personnel.
- *Planification et structures* : ouverture et fermeture d'établissements, création ou suppression d'une année d'études, élaboration des programmes de cours, sélection des programmes de cours enseignés dans un établissement donné, choix de l'éventail de cours proposés dans un établissement donné, définition des contenus d'enseignement, conception des examens donnant lieu à la délivrance d'un diplôme, structure de délivrance des diplômes (contenu, notation et gestion des examens).
- *Ressources* : affectation et utilisation des ressources pour le personnel enseignant et non enseignant, dépenses de fonctionnement et dépenses en capital.

Le questionnaire a par ailleurs permis de recueillir des informations sur le degré d'autonomie des instances responsables de la prise de décision. L'aspect le plus déterminant pour décrire le processus décisionnel est de savoir « qui décide ». Les catégories de réponse étaient : « En toute autonomie », « En concertation avec d'autres instances du système éducatif », « À l'intérieur d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur » ou « Autres ».

Des informations plus détaillées sont données sur le site www.oecd.org/edu/eag2004.

Les indicateurs ont été calculés de façon à conférer le même poids à chacun des quatre domaines. Chaque domaine intervient dans les résultats des indicateurs à hauteur de 25 %. Comme le nombre d'items n'est pas identique pour chaque domaine, chaque item est pondéré par l'inverse du nombre total d'items pour le domaine auquel il appartient.

Tableau D6.1. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Administration centrale	État	Administration provinciale/ régionale	Administration infra-régionale	Administration locale	Établissement	Total
	Australie		76				24
Autriche	27	22			23	29	100
Belgique (Fr.) ¹		32	25			43	100
Rép. tchèque	7		1		32	60	100
Danemark	19				38	44	100
Angleterre	11				4	85	100
Finlande	2				71	27	100
France	24		10	35		31	100
Allemagne	4	30	17		17	32	100
Grèce	80		4		3	13	100
Hongrie	4				29	68	100
Islande	25				50	25	100
Italie	23		16		15	46	100
Japon	13		21		44	23	100
Corée	9		34		8	48	100
Luxembourg	66					34	100
Mexique	30	45	2			22	100
Pays-Bas						100	100
Nouvelle-Zélande	25					75	100
Norvège	32				32	37	100
Portugal	50		8			41	100
Rép. slovaque	33		2		15	50	100
Espagne		57	15			28	100
Suède	18				36	47	100
Turquie ²	49		27			24	100

Remarque : Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les décisions.

1. Pour la Communauté française de Belgique, le niveau d'administration « provinciale / régionale » correspond au niveau de l'État pour 61 % des établissements, au niveau provincial pour 21 % et au niveau local pour 18 % des établissements.

2. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.3. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode de décision (2003)

	En toute auto- nomie	Après consulta- tion avec d'autres instances du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établisse- ments ¹	Total incluant les décisions où les établissements sont consultés
PAYS MEMBRES DE L'OCDE							
Australie	9		15		24		24
Autriche	7	3	19		29	4	33
Belgique (Fr.)	9		31	3	43		43
Rép. tchèque	6		54		60		60
Danemark	17	4	23		44	19	63
Angleterre	42	1	42		85		85
Finlande	23		4		27	17	44
France	21	1	10		31	4	36
Allemagne	8		23		32	17	48
Grèce			13		13	5	18
Hongrie	30	10	28		68	1	69
Islande	19	6			25		25
Italie	26		20		46		46
Japon	9		6	8	23	5	28
Corée	29		19		48		48
Luxembourg		8	26		34	36	70
Mexique	13	10			22		22
Pays-Bas	65	6	29		100		100
Nouvelle-Zélande	45	7	23		75	10	85
Norvège	19		18		37		37
Portugal	24	7	10		41	4	45
Rép. slovaque	6		44		50	2	52
Espagne			28		28	8	36
Suède	43		4		47		47
Turquie ²	13		11		24		24

Remarque : Les blancs indiquent que les établissements ne sont pas impliqués dans le mode de décision indiqué.

1. Nombre de décisions prises à d'autres niveaux mais en concertation avec les établissements, exprimé en pourcentage du nombre total de décisions.

2. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.4. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode et domaine de décision (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Organisation de l'enseignement						Gestion du personnel												
	En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	
Australie	38		50		88			88											
Autriche	13		75		88			88											
Belgique (Fr.)	38		13	13	63			63					17			17			17
Rép. tchèque	13		75		88			88					75			75			75
Danemark	25		63		88			88	42				42		8	42		8	50
Angleterre	75		25		100			100	63	4	17		83			83			83
Finlande	75		13		88			88	17		4		21		8	21		8	29
France	75				75			75	8	4			13			13			13
Allemagne	13		75		88			88	4		4		8		21	8		21	29
Grèce			50		50	13		63							8			8	8
Hongrie	63		38		100			100	17	25	25		67		4	67		4	71
Islande	38	25			63			63	38				38			38			38
Italie	63		38		100			100	25		8		33			33			33
Japon	38		13	13	63			63							21			21	21
Corée	75				75			75	25		17		42			42			42
Luxembourg		25	38		63			63		8	4		13		33			33	46
Mexique	50	25			75			75											
Pays-Bas	88		13		100			100	71	25	4		100			100			100
Nouvelle-Zélande	88	13			100			100	38		42		79			79			79
Norvège	43		29		71			71			42		42			42			42
Portugal	38	13	25		75			75	33				33			33			33
Rép. slovaque	25		63		88			88			50		50		8	50		8	58
Espagne			88		88			88			8		8			8			8
Suède	75		13		88			88	63		4		67			67			67
Turquie ¹	50		13		63			63											

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Planification et structures						Ressources												
	En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	
Australie			10		10			10											
Autriche		10			10			10	17				17			17			33
Belgique (Fr.)			43		43			43			50		50			50			50
Rép. tchèque			50		50			50	13		17		29			29			29
Danemark						14		14	17	17	29		46		54	46			100
Angleterre	14		43		57			57	17		83		100			100			100
Finlande																		58	58
France			21		21			21			17		17			17			33
Allemagne			14		14			14	17				17			17			63
Grèce																			
Hongrie	7	14	50		71			71	33				33			33			33
Islande																			
Italie			36		36			36	17				17			17			17
Japon			10	20	30			30											
Corée			25		25			25	17		33		50			50			50
Luxembourg			29		29	43		71			33		33		67	33			100
Mexique		14			14			14											
Pays-Bas			100		100			100	100				100			100			100
Nouvelle-Zélande	40		20		60	40		100	17	17	29		63			63			63
Norvège									33				33			33			33
Portugal	7				7	14		21	17	17	17		50			50			50
Rép. slovaque			29		29			29			33		33			33			33
Espagne											17		17		33	17		33	50
Suède																			
Turquie ¹			33		33			33											

Remarque : Les blancs indiquent que les établissements ne sont pas impliqués dans le mode/domaine de décision indiqué.

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.5. Niveaux d'administration auxquels les différents types de décisions concernant les programmes scolaires sont prises dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (2003)

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes proposés	Éventail des matières enseignées	Définition du contenu des cours	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Autonome
	Autriche	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Établissement</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État
	Belgique (Fr.)	<i>Établissement</i> Autres	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autres
	Rép. tchèque	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> En concertation avec les autorités régionales	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Danemark	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Local</i> Concertation avec l'établissement
	Angleterre	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Finlande	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central
	France	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau régional	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Allemagne	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome
	Grèce	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Hongrie	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Islande	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Italie	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Japon	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau régional	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Autres
Corée	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Régional</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Régional</i> Autonome	<i>Régional</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau régional	

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.5. (suite) Niveaux d'administration auxquels les différents types de décisions concernant les programmes scolaires sont prises dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (2003)

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes proposés	Éventail des matières enseignées	Définition du contenu des cours	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	<i>Administration centrale</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'établissement	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'établissement	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'établissement	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Mexique	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Pays-Bas	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Nouvelle-Zélande	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Autonome
	Norvège	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Portugal	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Rép. slovaque	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Régional</i> En concertation avec le niveau infra-régional	<i>Administration centrale</i> Autres	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Espagne	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>État</i> En concertation avec le niveau régional	<i>État</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>État</i> Cadre préétabli au niveau central
	Suède	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Local</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Turquie ¹	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.6. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998, 2003)

	2003						1998						Total
	Adminis- tration centrale	État	Adm. provin- ciale/ régionale	Adminis- tration infraré- gionale	Adminis- tration locale	Établis- sement	Adminis- tration centrale	État	Adm. provin- ciale/ régionale	Adminis- tration infraré- gionale	Adminis- tration locale	Établis- sement	
Australie		76				24	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	27	22			23	29	35	18			22	25	100
Belgique (Fr.) ¹		32	25			43	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	7		1		32	60	17			21	10	52	100
Danemark	19				38	44	26				43	31	100
Angleterre	11				4	85	20				18	62	100
Finlande	2				71	27					64	36	100
France	24		10	35		31	32		11	27		29	100
Allemagne	4	30	17		17	32	4	28	15		16	37	100
Grèce	80		4		3	13	56		22			23	100
Hongrie	4				29	68					35	65	100
Islande	25				50	25	m	m	m	m	m	m	m
Italie	21		16		15	48	39		25		3	33	100
Japon	13		21		44	23	m	m	m	m	m	m	m
Corée	9		34		8	48	37		31		7	25	100
Luxembourg	66					34	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	30	45	2			22	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas						100	24				3	73	100
Nouvelle-Zélande	25					75	34					66	100
Norvège	32				32	37	35				55	9	100
Portugal	50		8			41	69		7			24	100
Rép. slovaque	33		2		15	50	m	m	m	m	m	m	m
Espagne		57	15			28	3	46	10			41	100
Suède	18				36	47	m	m	m	m	m	m	m
Turquie ²	49		27			24	94					6	100

Différence entre 2003 et 1998

	Administration centrale	État	Administration pro- vinciale / régionale	Administration infra- régionale	Administration locale	Établissement
Australie	m	m	m	m	m	m
Autriche	-9	4				4
Belgique (Fr.) ¹	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	-10		1	-21	21	9
Danemark	-8				-5	13
Angleterre	-8				-15	23
Finlande	2				7	-9
France	-9			-1	7	2
Allemagne		2	2		1	-5
Grèce	25				3	-10
Hongrie	4				-6	3
Islande	m	m	m	m	m	m
Italie	-18			-9	11	15
Japon	m	m	m	m	m	m
Corée	-28		3		1	23
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	-24				-3	27
Nouvelle-Zélande	-10					10
Norvège	-4				-24	27
Portugal	-18		1			17
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m
Espagne	-3	12	5			-13
Suède	m	m	m	m	m	m
Turquie ²	-45		27			18

Remarque : Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les décisions. Des différences de méthodologie de la collecte de données entre les deux années peuvent entraîner des distorsions dans les variations présentées, mais cela ne devrait pas affecter les tendances générales.

1. Pour la Communauté française de Belgique, le niveau d'administration « provinciale / régionale » correspond au niveau de l'État pour 61 % des établissements, au niveau provincial pour 21 % et au niveau local pour 18 % des établissements.

2. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

CARACTERISTIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

L'âge typique d'obtention d'un diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année du niveau et du programme correspondants. L'âge correspond à l'âge auquel un étudiant obtient normalement son diplôme. (Il faut noter que pour certains niveaux de formation, le terme "âge d'obtention d'un diplôme ou certificat" n'est pas approprié et qu'il est utilisé ici par pure convention.)

Tableau X1.1a. Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire

	Orientation du programme		Orientation : Formation continue/marché du travail			
	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement pré-professionnel ou professionnel	Programmes du niveau 3A de la CITE	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	17	m	m
	Autriche	18	18	18	18	18
	Belgique	18	18	18	a	18
	Rép. tchèque	18	18	18	18	17
	Danemark	19-20	19-20	19-20	a	a
	Finlande	19	19	19	a	a
	France	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20
	Allemagne	19	19	19	19	a
	Grèce	17-18	17-18	17-18	a	a
	Hongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17
	Islande	19	19	19	18	17
	Irlande	17-18	17-18	17-18	a	a
	Italie	19	19	19	19	17
	Japon	18	18	18	18	16
	Corée	17-18	17-18	17-18	a	a
	Luxembourg	19	17-19	17-19	19	n
	Mexique	18	19	18	a	19
	Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	18-19
	Nouvelle-Zélande	m	a	18	17	17
	Norvège	18-19	18-19	18-19	a	m
	Pologne	19	20	19-20	a	18
	Rép. slovaque	18	16-18	18	a	17
	Espagne	17	17	17	a	17
	Suède	19	19	19	19	a
	Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19
	Turquie	16	16	16	a	a
États-Unis	m	m	m	m	m	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	17	17	17	a	a
	Brésil	17	17	17	17	a
	Chili	18	18	18	18	a
	Chine	18	18	18	a	17-18
	Égypte ²	17	17	17	17	a
	Inde	18	18	18	a	m
	Indonésie	18	18-19	18	18	a
	Israël	18	18	18	18	18
	Jamaïque	17	17	17	17	a
	Jordanie ²	18	18	18	a	18
	Malaisie ³	17-19	17	19	a	a
	Paraguay ²	17	17	17	a	a
	Pérou	17	17	17	17	a
	Philippines ²	16	a	16	a	a
	Fédération de Russie ²	17	17-18	17	a	m
	Thaïlande	17	17	17	17	a
	Tunisie ²	19	19	19	19	a
	Uruguay ²	17	18	18	18	a
	Zimbabwe ²	19	17	19	a	a

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte - durée au moins d'un an plus courte que les programmes du niveau 3A/3B de la CITE ; durée longue - équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

2. Estimations de l'OCDE.

3. Les programmes d'enseignement général ou pré-professionnel/professionnel sont estimés par l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau X1.1b. Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

		Orientation : Formation continue/marché du travail		
		Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Autriche	19	20	20
	Belgique	19	a	19-21
	Rép. tchèque	20	a	20
	Danemark	21-22	a	21-22
	Finlande	a	a	25-29
	France	18-21	a	19-21
	Allemagne	22	22	a
	Hongrie	20-22	a	19-22
	Islande	a	a	20
	Irlande	a	a	19
	Italie	a	a	20
	Corée	a	a	a
	Luxembourg	a	a	20-25
	Mexique	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	18-20
	Nouvelle-Zélande	18	18	18
	Norvège	20-25	a	20-25
	Pologne	a	a	21
	Rép. slovaque	20-21	a	a
	Espagne	18	18	a
Suède	m	m	19-20	
Suisse	19-21	21-23	a	
Turquie	a	a	a	
États-Unis	a	a	20	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	a	a	a
	Brésil	a	a	a
	Chine	a	20	20
	Indonésie	a	a	a
	Jordanie ¹	a	a	a
	Malaisie ¹	20	18	19
	Paraguay	a	a	a
	Pérou	a	a	m
	Philippines ¹	19	19	17
	Fédération de Russie	a	a	18
	Thaïlande ¹	a	a	19
	Tunisie	a	21	a

1. Estimations de l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau X1.1c. Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)				Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)
		Ensemble des programmes	De 3 ans à moins de 5 ans	5 à 6 ans	6 ans ou plus	
Australie	m	a	20-21	22-23	24	25-29
Autriche	m	a	22	23	a	25
Belgique	m	a	m	m	m	25-29
Rép. tchèque	22	a	22	24	a	26
Danemark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30
Finlande	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
France	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
Allemagne	21	a	25	26	a	28
Grèce	m	a	m	m	m	24-28
Hongrie	m	a	m	m	m	30
Islande	22-24	a	23	25	27	29
Irlande	20	a	21	23	24	27
Italie	22-23	a	22	23-25	25-27	27-29
Japon	20	a	22	24	a	27
Corée	m	a	m	m	m	26
Mexique	m	a	m	m	m	24-28
Pays-Bas	m	a	m	m	m	25
Nouvelle-Zélande	20	21	m	m	m	28
Norvège	m	a	m	m	m	29
Pologne	m	24	m	m	m	m
Rép. slovaque	20-21	a	m	m	m	27
Espagne	19	20-22	m	m	m	25-27
Suède	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29
Suisse	23-29	a	23-26	23-26	28	29
Turquie	m	m	m	m	m	28-29
Royaume-Uni	20	a	21	23	24	24
États-Unis	m	m	m	m	m	28

Remarque : Lorsque les données du niveau tertiaire de type A sont disponibles selon la durée de programme, le taux d'obtention d'un diplôme pour tous les programmes est constitué de la somme des taux d'obtention d'un diplôme par durée de programme.

Source : OCDE.

Tableau X1.3. Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3)

	Programmes CITE 3A				Programmes CITE 3B				Programmes CITE 3C			
	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement
Australie ^{1,2}	O/N	O	O	N	N	O	N	N	N	O	N	N
Autriche	O	O	O	N	O	O	O	N	N	O	O	N
Belgique (Fl.) ³	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N	N
Belgique (Fr.)	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N	N
Canada (Québec) ¹	N	O	O	N					N	O	O	N
Rép. tchèque ¹	O	O	O	N	N	O	O	N	O	O	O	N
Danemark ¹	O	O	O		a	a	a	a	O	O	O	
Finlande	O/N	O	O	N								
France	O	N	O	N	a	a	a	a	O/N	O	N	
Allemagne	O	O	N	N	O	O	N	N	a	a	a	a
Grèce ¹	N	O	N	N					N	O	N	N
Hongrie	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
Islande ¹	O/N	O	N	N	O	O	N	N	O/N	O	N	N
Irlande ¹	O	N	N	N	a	a	a	a	O	O	O	N
Italie	O	N	O/N	N	O	O/N	O/N	N	O	N	O/N	N
Israël ¹	O/N	O	O	N	a	a	a	a	O/N	O	O	
Japon	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	N
Corée	N	N	N	O					N	N	N	O
Luxembourg	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	N
Mexique	N	O	O	N					O/N	O	O	N
Pays-Bas ¹	O	O	O	N	a	a	a	a	O	O	O	N
Nouvelle-Zélande	O	N	N	N								
Norvège	N	O	O	N	a	a	a	a	N	O	O	N
Pologne	O/N	N	N	N	a	a	a	a	O	N	N	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque ¹	O	N	O	N					O	N	O	N
Espagne	N	O	O	N					O/N	O/N	O/N	N
Suède	O/N	O/N	N	O/N								
Suisse	O	O	O		O	O	O		O		O	
Turquie ¹	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	N
Royaume-Uni ¹	N ⁴	O	N	N	a	a	a	a		O	N	N
États-Unis ¹	20 États Oui; 30 États Non	Cer-tains États	Cer-tains États	O ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a

Note : O=Oui; N=Non

1. Voir l'annexe 3 pour des notes additionnelles sur les conditions d'obtention des diplômes (www.oecd.org/edu/eqq2004).

2. Les conditions d'obtention pour la CITE 3A varient d'un État et territoire à l'autre. Les informations données dans ce tableau représentent une synthèse des différentes conditions existantes.

3. Ne couvre que les programmes à orientation générale.

4. Il n'y a habituellement pas d'examen final à l'exception de certains programmes 3A.

5. Presque tous les États spécifient des niveaux d'équivalence (*Carnegie credits*), acquis après avoir assisté durant deux semestres à des cours sur des sujets spécifiques. Ces niveaux varient entre États.

Source : OCDE.

Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

**Tableau X2.1. Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique
(période de référence : année civile 2001, prix courants de 2001)**

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA)	Déflateur du PIB (1995 = 100)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	34.9	26 685	113.10
	Autriche	52.2	28 372	107.08
	Belgique	49.5	27 096	109.03
	Canada	40.3	29 290	109.34
	Rép. tchèque	46.3	14 861	143.81
	Danemark	55.3	29 223	113.28
	Finlande	49.2	26 344	111.37
	France ¹	50.9	26 818	106.85
	Allemagne	47.0	25 453	104.41
	Grèce	m	17 020	132.97
	Hongrie	m	13 043	209.13
	Islande	45.0	28 968	127.71
	Irlande	33.6	29 821	128.46
	Italie	48.3	25 377	117.94
	Japon	34.0	26 636	94.53
	Corée	27.5	15 916	111.79
	Luxembourg	39.1	49 229	116.74
	Mexique	21.1	9 148	244.10
	Pays-Bas	46.6	28 711	116.77
	Nouvelle-Zélande ²	m	21 230	112.16
	Norvège	m	36 587	133.87
	Pologne	m	10 360	180.43
	Portugal	46.2	17 912	123.62
	Rép. slovaque	54.1	11 323	139.86
	Espagne	39.2	21 347	120.10
	Suède	57.2	26 902	107.77
	Suisse	m	30 036	103.47
	Turquie	m	6 046	2 047.46
Royaume-Uni	39.7	26 715	117.25	
États-Unis	32.7	35 179	111.61	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	35.7	11 703	
	Brésil ³	36.3	7 265	
	Chili ⁴	23.7	9 681	
	Inde	31.7	2 822	
	Indonésie	13.2	2 881	
	Israël	51.8	21 128	
	Jamaïque	51.8	3 696	
	Jordanie	33.9	3 761	
	Malaisie	39.5	8 674	
	Paraguay	46.6	5 214	
	Pérou	12.4	4 602	
	Philippines	23.0	3 831	
	Fédération de Russie	26.8	7 140	
	Thaïlande	17.8	6 036	
	Tunisie	37.6	6 404	
	Uruguay	24.6	8 397	
Zimbabwe ⁴	m	4 430		

1. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas inclus.

2. Nouvelle-Zélande : le PIB par habitant, les dépenses publiques totales en pourcentage du PIB et le déflateur du PIB sont calculés sur la base de l'année budgétaire.

3. Année de référence : 2000.

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE.

Source pour les pays partenaires : Base de données sur les indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale.

**Tableau X2.2. Statistiques de référence utilisées pour le calcul des indicateurs financiers
(période de référence : année civile 2001, aux prix courants de 2001)¹**

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ²	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ³	714 370	692 745	242 019	19 413	1.33725
	Autriche	212 511		110 841	8 032	0.932571
	Belgique	253 800		125 640	10 281	0.911059
	Canada	1 091 424	1 067 900	439 645	31 111	1.197749
	Rép. tchèque	2 175 238		1 007 743	10 219	14.323983
	Danemark	1 325 512		732 632	5 357	8.467164
	Finlande	135 228		66 545	5 188	0.989448
	France ⁴	1 460 806		744 050	59 703	0.912351
	Allemagne	2 073 700		975 465	82 350	0.989346
	Grèce	131 026		m	10 938	0.703823
	Hongrie	14 849 623		m	10 188	111.758778
	Islande	743 563		327 192	285	90.04885
	Irlande	114 743		38 515	3 853	0.99872
	Italie	1 220 147		588 755	57 927	0.830039
	Japon ⁵	507 455 500	511 896 475	172 726 900	127 291	149.671323
	Corée	551 557 522		151 565 446	47 343	731.989038
	Luxembourg	21 987		8 604	442	1.011608
	Mexique	5 828 591		1 232 647	99 109	6.428364
	Pays-Bas	429 127		200 033	16 043	0.931642
	Nouvelle-Zélande ³	122 241		m	3 912	1.471862
	Norvège	1 526 601		m	4 513	9.245684
	Pologne	750 786		m	38 641	1.875379
	Portugal	123 054		56 878	10 299	0.66704
	Rép. slovaque	1 009 839		546 022	5 403	16.505804
Espagne	653 289		256 150	40 266	0.760055	
Suède	2 266 387		1 296 116	8 896	9.470012	
Suisse	422 811		m	7 260	1.938927	
Turquie	178 412 438 500		m	68 610	430 135.6343	
Royaume-Uni	994 037	961 958	394 616	58 837	0.632409	
États-Unis	10 019 700	9 955 300	3 273 700	284 822	1	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	268 638		96 018	36 260	0.633052
	Brésil ⁶	1 086 700		394 350	172 879	0.880890
	Chili ⁷	44 197 827		10 494 139	15 589	292.850000
	Inde	21 354 446		6 763 044	996 945	7.590000
	Indonésie	1 490 974 140		197 030 300	213 537	2 423.683891
	Israël	495 390		256 640	6 509	3.602300
	Jamaïque	358 036		185 437	2 608	37.147777
	Jordanie	6 260		2 123 258	5 182	0.321175
	Malaisie	334 589		132 023	24 013	1.606316
	Paraguay	29 586 000		13 790 321	5 633	1 007.180083
	Pérou	189 532		23 588	26 156	1.574713
	Philippines	3 642 820		838 888	78 591	12.099934
	Fédération de Russie	9 040 821		2 419 400	143 954	8.795869
	Thaïlande	5 100 677		910 000	64 889	13.022094
	Tunisie	28 759		10 820	9 660	0.464892
	Uruguay	248 619		61 044	3 361	8.809891
	Zimbabwe ⁷	976 895		m	13 165	16.750000

1. Les données sur le PIB, les PPA et les dépenses publiques totales concernant les pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

2. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $(wt-i) * (PIBt-i) + (wt) * (PIBt)$, où wt et $wt-i$ sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées dans le Chapitre B aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

3. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire; Nouvelle-Zélande: PIB et dépenses publiques totales calculés suivant l'année budgétaire.

4. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas inclus.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire.

6. Année de référence : 2000.

7. Année de référence : 2002.

Source : OCDE.

Source pour les pays partenaires : Base de données sur les indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale.

**Tableau X2.3. Statistiques de référence utilisées pour le calcul des indicateurs financiers
(période de référence : année civile 1995, aux prix courants de 1995)¹**

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ²	Produit intérieur brut (aux prix constants de 2001, année de base= 1995)	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ³	502 828	487 088	620 073	184 372	18 072	1.31766
	Autriche	172 287		198 464	98 676	7 948	0.99802
	Belgique	202 174		233 216	106 832	10 137	0.91083
	Canada	798 300	768 883	998 170	381 542	29 354	1.18256
	Rép. tchèque	1 381 049		1 512 626	783 678	10 327	10.81133
	Danemark	1 009 756		1 169 943	608 853	5 230	8.41666
	Finlande	95 262		121 419	56 546	5 108	0.98583
	France ⁴	1 168 124		1 367 115	625 707	58 020	0.98485
	Allemagne	1 801 300		1 986 200	858 030	81 661	1.03058
	Grèce	79 927		98 466	37 026	10 635	0.59599
	Hongrie	5 614 042		7 100 585	2 327 299	10 329	60.55234
	Islande	452 139		582 217	186 845	267	75.17
	Irlande	52 641		89 320	21 876	3 601	0.80588
	Italie	923 052		1 034 549	492 878	57 301	0.80067
	Japon ⁵	498 872 300	493 620 575	536 800 700	159 540 300	125 570	169.94188
	Corée	377 349 800		493 380 314	80 035 900	45 093	730.50462
	Luxembourg	13 214		18 835	6 016	410	0.96362
	Mexique	1 837 019		2 387 804	380 924	90 164	2.95733
	Pays-Bas	302 233		367 499	170 327	15 460	0.92001
	Nouvelle-Zélande ³	92 679		108 992	36 441	3 707	1.46721
	Norvège	937 445		1 140 349	457 033	4 358	9.14417
	Pologne	308 104		399 910	147 561	38 588	1.13714
	Portugal	80 827		99 540	36 403	10 027	0.59394
	Rép. slovaque	568 923		707 348	324 312	5 364	11.8966
	Espagne	437 787		542 569	192 633	39 223	0.7337
	Suède	1 772 021		2 103 223	1 201 025	8 827	9.7281
	Suisse	363 329		400 972	141 545	7 041	2.01088
	Turquie	7 762 456 069		8 713 855 000	m	61 646	2 2334.21004
	Royaume-Uni	719 176	690 789	847 022	317 455	57 958	0.65391
	États-Unis	7 338 400	7 252 125	8 977 800	2 516 200	266 327	1

1. Les données sur le PIB, les PPA et les dépenses publiques totales concernant les pays de la zone Euro sont indiquées en Euros.

2. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $(wt-i) * (PIBt-i) + (wt) * (PIBt)$, où wt et $wt-i$ sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées dans le Chapitre B aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

3. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire; Nouvelle-Zélande: PIB et dépenses publiques totales calculés suivant l'année budgétaire.

4. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas inclus.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire.

Source : OCDE.

Tableau X2.4a. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, par niveau d'éducation (1996, 2002)

		Rémunération des enseignants en monnaie nationale (1996) ¹								
		Enseignement primaire			Enseignement du premier cycle du secondaire			Enseignement du deuxième cycle du secondaire, orientation générale		
		Salaires en début de carrière/formation minimum	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimum	Salaires maximum/formation minimum	Salaires en début de carrière/formation minimum	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimum	Salaires maximum/formation minimum	Salaires en début de carrière/formation minimum	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimum	Salaires maximum/formation minimum
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
	Autriche	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
	Belgique (Fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Belgique (Fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
	Angleterre	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
	Finlande	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
	Hongrie	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
	Italie	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
	Japon	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
	Pays-Bas	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
	Nouvelle-Zélande	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
	Norvège	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
	Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
	Écosse	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	18 609	21 823	27 940	18 609	21 823	27 940	21 582	25 327	31 780
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	65 504	87 585	100 847	76 772	104 350	117 629	92 163	121 937	136 001	
Turquie	m	m	m	a	a	a	m	m	m	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Les données sur les salaires concernant les pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

2. Les données sur les salaires des enseignants pour 1996 se rapportent à la Belgique.

Source : OCDE.

Tableau X2.4a. (suite) Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, par niveau d'éducation (1996, 2002)¹

	Rémunération des enseignants en monnaie nationale (2002) ²									Déflateur du PIB 2002 (1996=100)
	Enseignement primaire			Enseignement du premier cycle du secondaire			Enseignement du deuxième cycle du secondaire, orientation générale			
	Salaire en début de carrière/formation minimum	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimum	Salaire maximum/formation minimum	Salaire en début de carrière/formation minimum	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimum	Salaire maximum/formation minimum	Salaire en début de carrière/formation minimum	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimum	Salaire maximum/formation minimum	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	37 555	55 296	55 296	37 420	55 294	55 294	37 420	55 294	55 294	114
Autriche	22 002	29 115	43 552	22 799	31 011	46 856	23 251	32 233	48 937	107
Belgique (Fl.)	23 405	31 757	37 887	23 405	32 775	39 956	29 038	41 911	50 376	110
Belgique (Fr.)	22 120	30 321	36 480	22 479	31 721	38 856	28 009	40 799	49 210	110
Rép. tchèque	197 190	239 300	299 010	197 190	239 300	299 010	225 100	274 870	341 100	136
Danemark	271 829	306 632	306 632	271 829	306 632	306 632	260 177	368 746	394 716	112
Angleterre	16 038	24 843	24 843	16 038	24 843	24 843	16 038	24 843	24 843	116
Finlande	26 700	31 750	33 625	30 575	36 625	38 325	32 200	40 563	42 738	113
France	20 702	27 848	41 089	22 904	30 050	43 399	23 325	30 471	43 862	108
Allemagne	36 501	44 148	47 360	37 870	46 613	48 662	40 956	50 210	52 463	105
Grèce	14 392	17 598	21 350	14 392	17 598	21 350	14 392	17 598	21 350	129
Hongrie	899 196	1 234 212	1 671 960	899 196	1 234 212	1 671 960	1 042 032	1 523 400	1 991 220	188
Islande	1 598 800	1 796 600	1 886 400	1 598 800	1 796 600	1 886 400	2 041 400	2 590 600	2 832 600	132
Irlande	23 742	39 329	44 568	24 555	39 329	44 568	24 555	39 329	44 568	133
Italie	19 228	23 264	28 173	20 734	25 357	30 967	20 734	26 074	32 392	115
Japon	3 468 000	6 546 000	8 352 000	3 468 000	6 546 000	8 352 000	3 468 000	6 550 000	8 604 000	94
Corée	19 801 250	34 050 300	54 797 100	19 705 250	33 954 300	54 701 100	19 705 250	33 954 300	54 701 100	109
Mexique	80 900	106 715	176 757	103 692	135 464	223 447	m	m	m	195
Pays-Bas	26 335	33 204	37 999	27 320	36 392	41 744	27 579	48 380	55 404	119
Nouvelle-Zélande	26 520	51 306	51 306	26 520	51 306	51 306	26 520	51 306	51 306	109
Norvège	248 900	285 300	305 500	248 900	285 300	305 500	248 900	285 300	305 500	127
Portugal	13 072	21 429	34 843	13 072	21 429	34 843	13 072	21 429	34 843	126
Écosse	17 544	25 644	25 644	17 544	25 644	25 644	17 544	25 644	25 644	116
Rép. slovaque	83 420	107 420	159 000	83 420	107 420	159 000	83 420	107 420	159 000	140
Espagne	21 031	25 034	31 262	23 562	27 580	34 322	24 405	28 429	35 342	121
Suède	220 400	261 500	288 300	220 400	261 500	288 300	234 600	280 200	303 100	108
Suisse	67 035	89 935	106 475	79 022	106 720	124 265	93 769	121 677	143 796	103
Turquie	4 906 753 500	5 557 033 500	6 249 843 500	a	a	a	4 494 831 000	5 145 111 000	5 837 921 000	1 652
États-Unis	29 513	42 801	52 104	29 525	42 801	51 170	29 641	42 918	51 308	111

1. Les salaires des enseignants en monnaie nationale (indicateur D3) sont convertis en dollars EU en utilisant les PPAs (janvier 2002) et la correction pour l'inflation si nécessaire.

2. Les données sur les salaires concernant les pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

Source : OCDE.

Tableau X2.4b. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2002)

	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (2001) ¹	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (2002) ¹	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (janvier 2002) ¹	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale, année civile 2002) ¹	Population totale en milliers (année civile 2002)	PIB par habitant (en équivalent dollars EU, année civile 2002) ²	Année de référence des données sur les salaires de 2002	Ajustements de l'inflation (2001)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	1.34	1.36	1.35	752 760	19 752	28 068	30 juin, 2002	0.99
	Autriche	0.93	0.94	0.94	218 333	8 053	28 872	2002	1.00
	Belgique (Fl.) ³	0.91	0.91	0.91	260 011	10 330	27 716	1 ^{er} janvier, 2002	1.00
	Belgique (Fr.) ³	0.91	0.91	0.91	260 011	10 330	27 716	2001/2002	1.00
	Rép. tchèque	14.32	14.77	14.54	2 275 609	10 205	15 102	2001/2002	1.00
	Danemark	8.47	8.66	8.56	1 360 710	5 376	29 231	2002	1.00
	Angleterre ⁴	0.63	0.63	0.63	1 043 945	59 207	27 976	2001/2002	1.00
	Finlande	0.99	1.01	1.00	139 716	5 201	26 478	1 ^{er} octobre, 2002	1.00
	France	0.91	0.91	0.91	1 520 804	61 230	27 217	2001/2002	1.00
	Allemagne	0.99	0.99	0.99	2 110 400	82 482	25 917	2001/2002	1.00
	Grèce	0.70	0.70	0.70	141 354	10 950	18 439	2001	1.02
	Hongrie	111.76	118.63	115.19	16 743 688	10 159	13 894	1 ^{er} mai, 2002	0.97
	Islande	90.05	95.39	92.72	778 960	288	28 355	1 ^{er} janvier, 2002	1.00
	Irlande	1.00	1.01	1.01	129 344	3 909	32 646	2002	0.97
	Italie	0.83	0.85	0.84	1 258 349	58 028	25 568	2002	1.00
	Japon	149.67	145.56	147.62	499 986 500	127 435	26 954	2001/2002	1.00
	Corée	731.99	735.69	733.84	596 381 161	47 640	17 016	2002	1.00
	Mexique	6.43	6.65	6.54	6 151 219	100 443	9 215	2001/2002	1.00
	Pays-Bas	0.93	0.95	0.94	444 649	16 148	29 009	1 ^{er} janvier, 2002	1.00
	Nouvelle-Zélande	1.47	1.46	1.46	126 195	3 976	21 783	2002	1.00
	Norvège	9.25	9.44	9.34	1 520 728	4 539	35 482	2002	1.00
	Portugal	0.67	0.68	0.67	129 280	10 374	18 394	2001/2002	1.00
	Écosse ⁴	0.63	0.63	0.63	1 043 945	59 207	27 976	2001/2002	1.00
	Rép. slovaque	16.51	16.63	16.57	1 096 384	5 379	12 255	2001	1.02
	Espagne	0.76	0.77	0.76	696 208	40 546	22 406	2001	1.02
	Suède	9.47	9.65	9.56	2 342 554	8 925	27 209	2001	1.00
	Suisse	1.94	1.91	1.93	427 787	7 348	30 455	2002	1.00
Turquie	430 136	618 281	524 208	276 002 987 851	69 666	6 408	2001	1.20	
États-Unis	1.00	1.00	1.00	10 383 100	287 456	36 121	2001/2002	1.00	

1. Les données sur les PPA et le PIB concernant les pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

2. Le Produit intérieur brut par habitant en monnaie nationale (2002) est calculé en utilisant la population totale (2002) et le Produit intérieur brut total (2002). Il a été converti en dollars EU en utilisant les PPA (2002). Toutes ces données sont montrées dans ce tableau.

3. Les données sur le Produit intérieur brut et sur la population se rapportent à la Belgique.

4. Les données sur le Produit intérieur brut et sur la population se rapportent au Royaume-Uni.

Source : OCDE.

Notes générales

Définitions

Le **produit intérieur brut (PIB)** est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, diminuée des consommations intermédiaires aux prix d'acquisition et augmentée des droits de douanes et des taxes sur les importations. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Le **déflateur du PIB** est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix du courant par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays. Toutes les données sont basées sur l'année 1995.

Le **PIB par habitant** est égal au produit intérieur brut (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPAs) divisé par le nombre d'habitants.

Les **taux de parité de pouvoir d'achat (PPA)** sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les **dépenses publiques totales** utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

Source

Édition 2004 des *Comptes nationaux des pays de l'OCDE : principaux agrégats, Volume 1*.

Le cadre théorique utilisé par les comptes nationaux est fourni depuis des années par la publication des Nations Unies *Système de comptabilité nationale* publiée en 1968. Une version mise à jour a été publiée en 1993 (communément appelée SCN 93).

OCDE, *Base de données analytique, janvier 2004*.

Annexe

3

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

L'annexe 3 sur les sources, méthodes et notes techniques est disponible seulement en version électronique. Elle se trouve à l'adresse suivante www.oecd.org/edu/eag2004.

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont collaboré à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des chercheurs et des experts qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation - Les indicateurs de l'OCDE 2004*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

National Co-ordinators

M. Dan ANDERSSON (Suède)	M. Dietrich MAGERKURTH (Allemagne)
M. Jorge BARATA (Portugal)	M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)
M. Eric DALMIJN (Pays-Bas)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
M. Michal FEDEROWICZ (Pologne)	M. Mark NEMET (Autriche)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Torlach O'CONNOR (Irlande)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Laurence OGLE (États-Unis)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Vladimír POKOJNÝ (République slovaque)
Mme Judit KADAR-FULOP (Hongrie)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	M. Ingo RUISS (Allemagne)
M. I.Z. KARABIYIK (Turquie)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Kwan-Bok KIM (Corée)	M. Ole-Jacob SKODVIN (Norvège)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. David LAMBIE (Nouvelle-Zélande)	M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Michio YAMADA (Japon)

Groupe technique pour les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. Ruud ABELN (Pays-Bas)	Mme Judit LUKÁCS (Hongrie)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. Dietrich MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)	M. Robert MAHEU (Canada)
Mme Marie ARNEBERG (Norvège)	Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Midori MIYATA (Japon)
Mme Eva BOLIN (Suède)	M. Yoshiro NAKAYA (Japon)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	Mme Anna NOWOZYNSKA (Pologne)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. Geir NYGARD (Norvège)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
M. Philippe DIEU (Belgique)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)	M. Miikka PAAJAVUORI (Finlande)
Mme Maria DOKOU (Grèce)	M. Jose PAREDES (Portugal)
Mme Mary DUNNE (Irlande)	M. Wolfgang PAULI (Autriche)
Mme Nilgün DURAN (Turquie)	M. Adrian PAWSEY (Australie)
M. Timo ERTOLA (Finlande)	M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
M. Pierre FALLOURD (France)	M. Jose PESSOA (Canada)

Mme Alzbeta FERENCICOVÁ (République slovaque)
 Mme Catherine FREEMAN (États-Unis)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
 M. Bengt GREF (Suède)
 M. Heinz-WERNER HETMEIER (Allemagne)
 M. Steve HEWITT (Royaume-Uni)
 Mme Maria HRABINSKA (République slovaque)
 M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
 M. Klaus JACOBSEN (Danemark)
 Mme Michèle JACQUOT (France)
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
 Mme Alison KENNEDY (UNESCO)
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)
 M. Felix KOSCHIN (République tchèque)
 Mme Natalia KOVALEVA (Russie)
 M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 M. László LIMBACHER (Hongrie)

M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
 Mme Elena REBROSOVA (République slovaque)
 M. Alexander RENNEN (Allemagne)
 M. Ingo RUSS (Allemagne)
 M. Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)
 M. Thomas SNYDER (États-Unis)
 Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)
 Mme Dalia SPRINZAK (Israël)
 M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)
 M. Mika TUONONEN (Finlande)
 M. Shuichi UEHARA (Japon)
 Mme Manon UNSEN (Luxembourg)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 M. Matti VAISANEN (Finlande)
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
 Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
 M. Rik VERSTRAETE (Belgique)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable: États-Unis

Responsable du réseau: M. Eugene OWEN

M. Helmut BACHMANN (Autriche)
 Mme Anna BARKLUND (Suède)
 M. Giray BERBEROGLU (Turquie)
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)
 Mme Chiara CROCE (Italie)
 M. Guillermo GIL (Espagne)
 Mme Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hongrie)
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 M. Jorma KUUSELA (Finlande)
 Mme Mariann LEMKE (États-Unis)
 M. Felipe MARTINEZ RIZO (Mexique)
 M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 M. Michael O'GORMAN (Canada)
 M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)

Mme Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Thierry ROCHER (France)
 M. Vladislav ROSA (République slovaque)
 M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)
 Mme Elois SCOTT (États-Unis)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Joern SKOVSGAARD (Danemark)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
 M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 M. Paul VAN OIJEN (Pays-Bas)
 Mme Evangelia VARNAVA-SKOURA (Grèce)
 M. Ryo WATANABE (Japon)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)
 Mme Pavla ZIELENCIOVA (République tchèque)

Réseau B sur les résultats de l'enseignement et les résultats socio-économiques

Pays responsable: Suède

Responsable du réseau: M. Dan ANDERSSON

Mme Yupin BAE (États-Unis)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	M. Ali PANAL (Turquie)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)	Mme Simona PIKALKOVA (République tchèque)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
Mme Jihee CHOI (Corée)	Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Erik DAHL (Norvège)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle-Zélande)
M. Eric DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Aila REPO (Finlande)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)	Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume-Uni)
Mme Lisa HUDSON (États-Unis)	M. Dan SHERMAN (États-Unis)
M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)	Mme Irena SKRZYPCZAK (Pologne)
Mme Anna JÖNSSON (Suède)	Ms Maria-Pia SORVILLO (Italie)
M. Olof JOS (Suède)	M. Stig FORNENG (Suède)
M. Jens KROGSTRUP (Danemark)	Mme Pauline THOOLEN (Pays-Bas)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	Mme Mariá THURZOVÁ (République slovaque)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	Mme Éva TÓT (Hongrie)
Mme Anne-France MOSSOUX (Commission Européenne)	M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
M. Philip O'CONNELL (Irlande)	

Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement

Pays responsable: Pays-Bas

Responsable du réseau: M. Jaap SCHEERENS

Mme Dominique ALLAIN (France)	Mme Alison Kennedy (UNESCO)
Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)	Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	M. Christian KRENTHALLER (Autriche)
M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)	M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)
Mme Maria DO CARMO CLÍMACO (Portugal)	Mme Ulla LINDQVIST (Suède)
M. Eric DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Nelly MCEWEN (Canada)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	M. Gerd MÖLLER (Allemagne)
Mme Alexia DENEIRE (Belgique)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
Mme Nilgün DURAN (Turquie)	M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)	M. Joel SHERMAN (États-Unis)
M. Sean GLENNANE (Irlande)	Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)
Mme Kerry GRUBER (États-Unis)	M. Eugene STOCKER (Suisse)
M. Helder GUERREIRO (Portugal)	M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
Mme Annika HAGLUND (Suède)	Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)	M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)

Mme Maria HRABINSKA (République slovaque)
Mme Anna IMRE (Hongrie)

Mme Caterina VEGLIONE (Italie)

Indicateurs sur l'éducation dans le monde

M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
M. Peter AMARASINGHE (Sri Lanka)
M. Ramon BACANI (Philippines)
M. C. BALAKRISHNAN (Inde)
Mme Barbara ALLEN (Jamaïque)
M. Ade CAHYANA (Indonésie)
M. Farai CHOGA (Zimbabwe)
Mme Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)
Mme Vivian HEYL (Chili)
M. Mohsen KTARI (Tunisie)

Mme Zhi hua LIN (Chine)
Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaisie)
M. Eliezer MOREIRA PACHECO (Brésil)
Mme Irene Beatriz OIBERMAN (Argentine)
Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
M. Mohammed RAGHEB (Égypte)
Mme Sirivarn SVASTIWAT (Thaïlande)
Mme Patricia VALDIVIA (Pérou)
Mme Dalila ZARZA PAREDES (Paraguay)

Autres participants à cette publication

M. Kai v. AHLEFELD (Mise en page)
M. Gilles BURST (Mise en page)
Mme Delphine GRANDRIEUX (OCDE)
M. Arnold GREMY (Éditeur)

Mme Katja HETTLER (Mise en page)
M. Ingo RUSS (Ministère de l'Éducation, Allemagne)
M. Thomas KRÄHENBÜHL (Mise en page)
M. Stephan VINCENT-LANCRIN (OCDE)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Nomenclature des systèmes d'éducation: Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE - Édition 1999 (1999)

ISBN 92-64-27037-X	EUR 41.00	US\$ 43.00	£ 26.00	¥ 5,050.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions (2000)

ISBN 92-64-27631-9	EUR 39.00	US\$ 37.00	£ 23.00	¥ 3,900.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

ISBN 92-64-296719	EUR 21.00	US\$ 19.00	£ 13.00	¥ 2,110.00
-------------------	-----------	------------	---------	------------

Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the 2000 World Education Indicators (2001)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-18699-9	EUR 22.00	US\$ 20.00	£ 14.00	¥ 2,200.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Financing Education: Investments and returns - Analysis of the World Education Indicators (2002)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19971-3	EUR 25.00	US\$ 25.00	£ 16.00	¥ 3,050.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

PISA 2000 Technical Report (2002) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19951-9	EUR 30.00	US\$ 30.00	£ 19.00	¥ 3,500.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Manual for the PISA 2000 Database (2002) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19822-9	EUR 20.00	US\$ 19.00	£ 12.00	¥ 2,300.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy (2002)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19765-6	EUR 20.00	US\$ 19.00	£ 12.00	¥ 2,300.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

La lecture, moteur de changement: Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000 (2003)

ISBN 96-20-02072P-1	EUR 24.00	US\$ 24.00	£ 15.00	¥ 2,800.00
---------------------	-----------	------------	---------	------------

Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000 (2003) 2000

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10286-8	EUR 21.00	US\$ 24.00	£ 14.00	¥ 2 700.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Cadre d'évaluation de PISA 2003: connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution des problèmes (2003)

ISBN 92-64-01900-6	EUR 24.00	US\$ 28.00	£ 16.00	¥ 3,100.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10390-2	PRIX NON DÉTERMINÉ			
--------------------	--------------------	--	--	--

Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000 (2003)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-01892-1	EUR 21.00	US\$ 24.00	£ 14.00	¥ 2 700.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10410-0	EUR 45.00	US\$ 56.00	£ 31.00	¥ 5 800.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4	EUR 28.00	US\$ 32.00	£ 20.00	¥ 3 800.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10572-7	EUR 32.00	US\$ 37.00	£ 22.00	¥ 4 400.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Enseignement supérieur : internationalisation et commerce (2004)

ISBN 92-64-01505-1	EUR 50.00	US\$ 63.00	£ 35.00	¥ 6 400.00
--------------------	-----------	------------	---------	------------

Analyse des politiques d'éducation (2004) Publication prévue en novembre 2004

First Results from PISA 2003 Publication prévue le 07 décembre 2004 (disponible en français ultérieurement)

PISA 2003 Report on Problem Solving Publication prévue le 07 décembre 2004 (disponible en français ultérieurement)

Ces titres sont disponibles sur la librairie électronique de l'OCDE : www.oecd.org/bookshop